



Desafios da Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual em Sala de Aula: Perspectivas Atuais

Challenges of Including Students with Intellectual Disabilities in the Classroom: Current Perspectives

Jussara da Silva Correa

Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Palmas.

Cláudia Aparecida dos Santos

Profa. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Licenciada Plena e Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR). Professora do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Palmas. Orientadora do Trabalho de Curso – TC.

Resumo: Este estudo convida a olhar para a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir de uma perspectiva que ultrapassa leis, diagnósticos e discursos formais, buscando compreender as pessoas e suas experiências. Ao revisitar a história da deficiência, desde explicações religiosas e práticas segregadoras até o surgimento do modelo social, evidenciamos como essas concepções moldaram a escola e ainda influenciam as práticas pedagógicas atuais. Embora o Brasil tenha avançado significativamente em termos legais e normativos, a inclusão muitas vezes permanece limitada à presença física do estudante, enquanto suas singularidades seguem sendo enquadradas em padrões de normalidade que a escola insiste em preservar. Embasado por autores como Plaisance, Foucault e Skliar, Mantoan o texto problematiza a escola como espaço de controle, classificação e silenciamento das diferenças, mostrando como o estudante com deficiência intelectual desafia essas estruturas e nos obriga a repensar o que entendemos por aprender, ensinar e conviver. A pesquisa também se aproxima de experiências formativas e produções culturais, que evidenciam o potencial transformador quando as pessoas são reconhecidas como sujeitos de desejo, voz e autonomia.

Palavras-chave: inclusão; deficiência intelectual; normalização; educação inclusiva.

Abstract: This study invites readers to examine the school inclusion of students with intellectual disabilities from a perspective that goes beyond laws, diagnoses, and formal discourse, seeking instead to understand individuals and their lived experiences. By revisiting the history of disability—from religious interpretations and segregative practices to the emergence of the social model—the study highlights how these conceptions have shaped educational systems and continue to influence contemporary pedagogical practices. Although Brazil has made significant legal and policy advances toward inclusive education, inclusion often remains limited to the student's physical presence in the classroom, while their individual characteristics continue to be measured against standards of normality that schools strive to maintain. Drawing on the works of Plaisance, Foucault, Skliar, and Mantoan, the paper critically examines the school as a space of control, classification, and silencing of differences, demonstrating how students with intellectual disabilities challenge these structures and compel educators to rethink the meanings of learning, teaching, and coexistence. The study also incorporates educational experiences and cultural productions that highlight the transformative potential of recognizing individuals as subjects endowed with agency, voice, and autonomy.

Keywords: inclusion; intellectual disability; normalization; inclusive education.

INTRODUÇÃO

A partir de um estágio obrigatório em uma escola do município de Palmas/PR, tive a oportunidade de atuar com uma turma de 5º ano, que incluía estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa experiência reforçou minha compreensão de que a convivência com as diferenças e a aprendizagem concebida como uma experiência relacional, participativa e colaborativa devem orientar as concepções e as escolhas teórico-metodológicas no contexto da inclusão escolar. Entretanto, concretizar esses princípios no cotidiano da sala de aula ainda se revela um grande desafio.

O acesso e a permanência nas escolas e a participação na sociedade são direitos de todos, segundo a Constituição Federal de 1988 (CF/88), sendo assim, é preciso que se criem maneiras de efetivar esses direitos. E isso vai requerer em um primeiro aspecto a superação de antigas práticas em busca de novas atitudes e metodologias que proporcionem uma educação verdadeira e inclusiva. Dessa forma, o princípio radical da inclusão suscita a recusa de toda forma de exclusão, esse é o horizonte para o qual se olha neste estudo.

Sendo assim, este estudo tem como tema:

- Os desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual e as perspectivas atuais da educação (a escola como instituição normalizadora e suas implicações no processo educativo).

A temática escolhida atenta para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, sendo esta uma conquista importante no campo dos direitos humanos e da educação. No entanto, a efetivação dessa inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. A escola, enquanto instituição historicamente orientada por práticas de normalização e unificação, muitas vezes reproduz a lógica que entra em conflito com os princípios da educação inclusiva.

Essa contradição se expressa em discursos e práticas que, embora aparentemente voltados à inclusão, ainda operam com base em critérios de desempenho, homogeneização e adequação a um padrão ideal de aluno. Diante disso, torna-se urgente analisar de forma crítica como essas tensões se manifestam na realidade escolar e de que maneira afetam a presença, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

A questão problematizadora da pesquisa volta-se para a compreensão de:

- Como a escola, enquanto instituição historicamente marcada por práticas de normalização e unificação, lida com os desafios da inclusão escolar, que evidencia essa materialidade.

Tal questão surge da necessidade de contribuir com reflexões que rompam com visões tecnicistas ou meramente funcionais da inclusão e que fortaleçam uma abordagem mais sensível à diferença, comprometida com a transformação das estruturas escolares excludentes.

Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares comuns, vistas sob a ótica da deficiência como sendo limitadas e incompatíveis com os processos de ensino e aprendizagem. A inclusão escolar, ao garantir o direito dessas pessoas de participarem da vida educacional de forma plena e ativa, rompe, ao menos em parte, com uma lógica histórica de segregação e marginalização.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular representa uma conquista importante no campo dos direitos humanos e da educação, pois reafirma o direito de todas as pessoas à educação de qualidade em condições de igualdade e respeito às diferenças. Esse princípio está assegurado na Constituição Federal de 1988, que garante o acesso à permanência de todos na escola e à conclusão de curso, nomeada a partir da política de cotas inaugurada em 2012. É reforçado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ratificada pelo Brasil com força de emenda constitucional (Decreto n.º 6.949/2009).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão não é um favor, nem uma concessão, mas um direito humano que deve ser assegurado a todos, sem qualquer exceção. Isso exige não apenas a matrícula desses estudantes, mas a transformação das práticas escolares, com o reconhecimento da diferença como parte constitutiva do ambiente educacional.

Além disso, Stainback e Stainback (1999) defendem que a inclusão beneficia não só o aluno com deficiência, mas a comunidade escolar como um todo, ao promover valores de solidariedade, cooperação e respeito à diversidade. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas uma política educacional e passa a ser uma afirmação concreta dos direitos humanos, que se realiza no cotidiano da sala de aula e no compromisso coletivo com a equidade.

Portanto, este estudo surge da necessidade de aprofundar a reflexão sobre as barreiras ainda presentes na efetivação da inclusão nas escolas e da urgência de promover práticas pedagógicas mais sensíveis à diferença, rompendo com modelos excludentes, segregadores e normalizadores ainda enraizados na cultura escolar.

Objetivo Geral

Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, à luz das perspectivas e Políticas educacionais atuais.
- Objetivos específicos:
- Analisar historicamente a deficiência e os desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola, considerando as tensões entre as perspectivas.
- Discutir o conceito de normalização no contexto educacional, analisando os desafios emergentes na inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

- Reconhecer e fomentar diálogos pedagógicos que contribuam para a efetivação de práticas de inclusão escolar, considerando a deficiência como uma construção social.

Como metodologia, ou conforme aponta Martins (1996), que explica que a metodologia consiste em apresentar o caminho, a trilha, a forma pela qual a investigação será desenvolvida, adotam-se os seguintes tipos de pesquisa: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender, a partir da análise de livros, documentos e registros pertinentes, informações e reflexões sobre o tema, permitindo uma interpretação aprofundada das práticas, conceitos e perspectivas relacionados à Inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

Trata-se de uma investigação exploratória, cujo objetivo é aprofundar a compreensão sobre os desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, especialmente no que diz respeito às práticas escolares marcadas por lógicas de normalização.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, permitindo a construção de um referencial teórico consistente sobre o tema investigado. Já a pesquisa documental, de acordo com Cellard (2008), utiliza fontes primárias — como legislações, pareceres e relatórios institucionais — para analisar os discursos e diretrizes que orientam a prática educacional.

Além disso, a pesquisa qualitativa, como aponta Minayo (2001), busca interpretar os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando a complexidade e a subjetividade presentes nas relações educativas. A escolha por uma abordagem exploratória se justifica pelo interesse em levantar reflexões e problematizações sobre o tema, sem a pretensão de esgotá-lo, mas de abrir caminhos para novas compreensões e práticas.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, cada um abordando diferentes aspectos do tema. O primeiro capítulo deste estudo aborda a construção histórica da deficiência e suas implicações para a escola, mostrando como esta operou por mecanismos de normalização e marginalização. Discute-se a evolução dos modelos de compreensão da deficiência partindo do mágico-religioso ao médico e, recentemente, ao modelo social, destacando barreiras culturais e estruturais à participação plena. A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual é apresentada como transformação ética, política e pedagógica, exigindo mudanças nas práticas e a valorização da diversidade, conforme apontam Mantoan (2003), Booth e Ainscow (2011) e documentos oficiais. O capítulo evidencia desafios contemporâneos e reafirma a Inclusão educacional, como processo contínuo de transformação da escola e da sociedade.

O segundo capítulo aborda os desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, evidenciando a tensão entre os princípios legais de inclusão e práticas escolares historicamente normalizadoras. Apesar de avanços legais e pedagógicos, a exclusão persiste devido a padrões homogêneos

de aprendizado e concepções hierarquizantes de educação. Além disso, discutem-se as diferenças conceituais entre integração, que exige adaptação do estudante às condições pré-existentes da escola, e inclusão, que implica transformação pedagógica e estrutural da instituição (Mantoan, 2003 e Carvalho, 2003), valorizando A diferença é garantir a participação plena de todos os estudantes.

O terceiro capítulo aborda a inclusão de pessoas com deficiência intelectual a partir das reflexões de Skliar e Foucault. Os autores convidam-nos à reflexão e à problematização do que frequentemente encontramos nos espaços educacionais. Em seus estudos, analisados neste estudo, questionam a chamada “hospitalidade” escolar, que muitas vezes aceita o outro apenas formalmente, sem realmente reconhecê-lo, e criticam a tendência de normalizar e controlar corpos e comportamentos, mostrando como práticas pedagógicas ainda podem reproduzir hierarquias e expectativas que silenciam as diferenças. Ao mesmo tempo, o texto dialoga com experiências formativas e referenciais teóricos, apontando desafios concretos, como medicalização, bullying, falta de apoio institucional e a dificuldade de unir teoria e prática. Por fim, destaca-se a importância de práticas colaborativas, formação continuada, transformação curricular como caminhos necessários. A inclusão, nesse sentido, é reafirmada como um direito humano que exige uma escola capaz de promover participação plena, autonomia e valorização das singularidades de cada estudante.

DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiência intelectual, ainda enfrenta inúmeros desafios nas escolas brasileiras. Embora o discurso da inclusão esteja presente nas legislações e políticas públicas, muitas práticas pedagógicas e institucionais continuam pautadas por uma lógica excludente e normalizadora, que considera a Diferença como um problema a ser corrigido. Historicamente, a escola foi construída sobre uma base de homogeneidade, onde todos os estudantes deveriam aprender da mesma forma e no mesmo ritmo. Esse modelo ignora a diferença humana e tende a marginalizar sujeitos que não se enquadram no padrão hegemônico.

Ao voltarmos nosso olhar para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, nos deparamos com um dos maiores desafios da educação contemporânea, e enfrentar esse desafio exige problematizar a lógica que estrutura o sistema educacional, questionando seus princípios constitutivos, muitas vezes baseados em padrões de normalidade, homogeneidade e desempenho.

Compreender a deficiência e a escolarização como uma construção histórica e social implica reconhecer que as formas de perceber, nomear e tratar as pessoas com deficiência não são naturais nem universais, mas resultam de processos sociais marcados por relações de poder, valores culturais e concepções de normalidade produzidas em cada contexto histórico.

Ao longo da história, a percepção sobre as pessoas com deficiência tem passado por transformações significativas. Na Antiguidade, essas pessoas eram frequentemente associadas a interpretações de cunho religioso ou místico, como no modelo demonológico, ou como o denomina Sassaki (2003), modelo mágico-religioso que compreendia as pessoas com deficiência como portadoras de castigos divinos. Essa visão justificava sua exclusão ou até mesmo sua eliminação, como se observa em algumas práticas da Grécia e Roma antigas.

Foi apenas com o avanço das ciências médicas, especialmente a partir do século XVIII, que a deficiência passou a ser enquadrada em um modelo clínico, centrado no diagnóstico e na correção do déficit, reforçando uma abordagem individualizante e segregadora.

Contudo, mais recentemente, com o surgimento do modelo social da deficiência, passou-se a reconhecer que as barreiras à participação plena das pessoas com deficiência estão muito mais nas estruturas sociais e culturais do que em seus corpos.

De forma sucinta, tem-se: na História Antiga, a deficiência era interpretada como pecado ou maldição, caracterizando o modelo mágico-religioso. A partir do século XVIII, especialmente nos séculos XIX e XX, predominou o modelo biomédico, que a via como doença ou déficit a ser tratado. Somente no final do século XX emergiu o modelo social, reconhecendo a deficiência como resultado de barreiras sociais e defendendo os direitos das pessoas com deficiência e seus familiares.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), trazendo uma nova forma de entender a deficiência. Em vez de olhar apenas para as limitações do corpo da pessoa (como fazia o modelo médico tradicional), a CIF propõe uma visão mais ampla e humanizada ao especificar que a deficiência não está apenas na pessoa, mas também nas barreiras que a sociedade impõe a ela. Isso significa que fatores como o preconceito, a falta de acessibilidade e a ausência de apoio adequado podem limitar as experiências de vida muito mais do que a própria condição física ou intelectual.

Essa nova forma de enxergar a deficiência contribui para uma mudança importante na maneira como as políticas públicas, as escolas e a sociedade como um todo lidam com a inclusão. Em vez de tentar 'consertar' a pessoa, a proposta é transformar o ambiente para que todas as pessoas possam participar dele com dignidade e equidade.

A este respeito, houve a necessidade de revisão do termo 'deficiência mental', amplamente utilizado no passado. Essa denominação foi construída a partir do modelo médico, que se fundamenta na classificação de indivíduos com base em suas limitações cognitivas, restringindo a compreensão da pessoa às suas funções e reforçando práticas excludentes (Plaisance, 1999). Ao longo da história, essa concepção foi sendo gradualmente ressignificada, dando lugar ao termo 'deficiência intelectual', concepção que passou a refletir uma compreensão mais ampla e humanizada da condição.

Surgido nos primeiros anos do século XX, o termo ‘deficiência intelectual’ vem sendo incorporado progressivamente nos debates políticos, nos movimentos sociais, na produção acadêmico-científica e em documentos legais, contribuindo para a superação de preconceitos e estigmas historicamente associados à deficiência.

Francisco Plaisance (1999), no livro *Deficiência mental: do anormal ao deficiente mental*, mostra como a deficiência mental foi socialmente construída a partir de discursos médicos e escolares, e como isso sustentou práticas excludentes. Em sua obra, o autor demonstra como por muito tempo indivíduos com deficiência foram categorizados e avaliados segundo padrões normativos, reforçando práticas excludentes e estigmatizantes. O autor evidencia que a noção de “deficiência mental” não é neutra, mas produto de relações sociais, políticas e institucionais que definiram quem seria considerado anormal e, conseqüentemente, marginalizado.

Portanto, para Plaisance, a escola também não é neutra. Ela participa ativamente da construção de uma sociedade disciplinar, contribuindo para a manutenção de relações de poder e para a produção de subjetividades pré-estabelecidas. Esse olhar crítico nos convida a repensar os objetivos da educação e a questionar os modos pelos quais ela pode tanto emancipar quanto controlar.

No texto presente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), sobre os marcos históricos e normativos da escola, tem-se:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação, se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Conforme explica Carvalho (2016, p. 47): “São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante”.

Sendo assim, torna-se urgente refletir sobre possibilidades de ruptura com essas práticas excludentes, apontando caminhos para uma abordagem mais crítica e transformadora da inclusão escolar. O que requer aproximar-se da especificidade da pessoa com deficiência intelectual, no sentido de compreender: por que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual ainda representa um dos maiores desafios para a educação escolar?

Frente a essas disposições, entende-se que a inclusão não pode se limitar a simples presença do aluno com deficiência na sala de aula deve promover mudanças estruturais e pedagógicas profundas. Em síntese, a ruptura com práticas excludentes

exige que a escola se repense como espaço de convivência, acolhimento e justiça social. A inclusão, quando efetivada de forma crítica e consciente, transforma não apenas a vida dos estudantes com deficiência, mas eleva a qualidade da educação para todos. Assim, a escola deixa de ser um lugar de exclusão e passa a ser um espaço de construção coletiva, onde as diferenças são respeitadas e celebradas como parte da condição humana.

Ainda, de acordo com a PNEI (2008):

A educação inclusiva é entendida como um paradigma educacional fundamentado na valorização da diversidade humana, que considera as diferenças individuais como um fator positivo e enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2008, p. 13).

Essa diretriz propõe uma mudança de paradigma no atendimento educacional, defendendo a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência, nas classes comuns do ensino regular. A política propõe uma coisa é direito proclamado, outra é direito efetivado (Saviani, 2008). Uma escola que acolha as diferenças e ofereça condições de aprendizagem para todos, sem discriminação.

A inclusão educacional, escolar, nesse sentido, é uma atitude ética e política de não deixar ninguém no exterior do direito à educação. Trata-se de um conceito que rompe com práticas históricas de segregação e propõe a construção de um ambiente educacional onde todas as diferenças sejam acolhidas e valorizadas. A inclusão verdadeira não admite que ninguém fique do lado de fora do processo de ensino e aprendizagem — a LBI (2025) vai caracterizar essas barreiras no contexto do marco regulatório no tempo presente. Elas se dividem em seis tipos: urbanísticas (em espaços públicos), arquitetônicas (em edificações), nos transportes, de comunicação, atitudinais (preconceito) e tecnológicas.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é uma proposta que desafia a escola a superar sua tradição seletiva e classificatória, abrindo-se para atender a todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Para ela, não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para todos. Essa perspectiva exige a desconstrução da ideia de que existe um aluno ideal ou padrão, bem como o reconhecimento da diversidade como condição natural e enriquecedora da convivência humana.

Nesse sentido, a autora faz distinções importantes entre os conceitos de integração e inclusão e explica que, apesar de muitas vezes serem utilizados como sinônimos, eles representam perspectivas bastante distintas. Para ela, a integração parte da ideia da adaptação do estudante às condições pré-existentes da escola. O estudante com deficiência é inserido na escola regular, mas deve se adequar às normas e práticas já estabelecidas, muitas vezes, sem o suporte necessário para o seu desenvolvimento pleno. Já a inclusão representa uma ruptura com essa concepção. Para a autora, implica a transformação da escola para atender às necessidades de todos os estudantes (Mantoan, 2003).

Também Carvalho (2016) coloca que “Colocar os pingos nos is” é necessário porque há muita confusão sobre o que realmente significa inclusão escolar. Para a autora: A inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se à disposição do aluno. Ou seja, para Rosita, a escola deve mudar para entender a diversidade, não impor que todo mundo se encaixe na “norma”.

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados, e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento [...]” (Carvalho 2016, p. 28).

Carvalho explica que “o conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade” (2016, p.35). Portanto, essa perspectiva deve estar baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência nas escolas.

Complementando essa visão, Booth e Ainscow (2011), ao elaborarem o *Index for Inclusion*¹, defendem que a inclusão se refere à participação plena de todos os estudantes nos processos escolares. Isso envolve não apenas acesso ao espaço físico da escola, mas também pertencimento, representações positivas, aprendizagem significativa e participação social. Assim, um ambiente é inclusivo quando ninguém está no “exterior”, nas margens da escola ou das relações pedagógicas.

A própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional (Decreto n.º 6.949/2009), reforça esse entendimento ao definir educação inclusiva como aquela que garante o aprendizado efetivo de todos, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Isso implica reconhecer as barreiras existentes e atuar para sua remoção, promovendo um sistema educacional acessível, flexível e sensível às necessidades de cada sujeito. Portanto, o conceito de inclusão, articulado à compreensão histórica da deficiência como construção social, deve ser entendido como um processo contínuo de transformação das instituições educacionais e da sociedade.

A escola, ao longo do tempo, contribuiu para definir padrões de normalidade e marginalização e, por isso, sua reformulação é central para efetivar a inclusão (Mantoan, 2003; Carvalho, 2016). Assim, a inclusão se configura antes de tudo como um compromisso ético e político, que promove justiça social, respeito à diferença

¹ “*Index for Inclusion*” é uma ferramenta desenvolvida pelos educadores Tony Booth e Mel Ainscow em 2002, com o objetivo de promover a inclusão educacional. Ele visa ajudar escolas e sistemas educacionais a criar ambientes mais inclusivos, avaliando e transformando suas práticas pedagógicas, culturais e organizacionais.

e valorização da dignidade humana em todas as suas formas, exigindo mudanças concretas nas práticas, estruturas e culturas escolares. Para Michel Foucault, a normalização é um mecanismo de poder sutil e onipresente que estabelece um paradigma do que é “normal” e “anormal” na sociedade, utilizando saberes científicos e instituições (como escolas, prisões e hospitais) para classificar, hierarquizar e controlar indivíduos. A normalização está intimamente ligada ao poder disciplinar, que não é apenas repressivo, mas produtivo. Ele “fabrica” indivíduos dóceis e úteis, moldando corpos e comportamentos para que se encaixem nos padrões esperados de uma sociedade industrial e burocratizada. Ao definir o normal, a sociedade automaticamente cria e marginaliza o anormal. Assuntos, comportamentos ou grupos que não se encaixam são silenciados ou destinados a instituições de correção, como manicômios ou prisões.

INCLUSÃO E PRÁTICAS ESCOLARES: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A construção da inclusão escolar no Brasil tem caminhado entre avanços legais e permanências históricas que ainda desafiam a efetivação desse direito. Quando se trata da inserção de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular, o percurso é especialmente marcado por tensões entre discursos que requerem mudanças e práticas escolares que, muitas vezes, ainda operam sob lógicas excludentes.

Como vimos, ao longo do tempo, a deficiência foi sendo compreendida sob diferentes lentes — desde o modelo demonológico, que associava a diferença a punições divinas ou possessões, ao modelo biomédico, que reduzia o sujeito à disfunção e à patologia, buscando sua “normalização” por meio de diagnósticos e tratamentos e a então necessária construção do modelo social da deficiência, em que a sociedade esteja implicada como um todo.

Embora os marcos legais contemporâneos — como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) — apontem para a valorização da diversidade e para o direito à educação de todos, inclusive com propostas pedagógicas mais abertas e participativas, a realidade nas escolas ainda revela obstáculos significativos. Como resultado, a inclusão, muitas vezes, permanece apenas no papel, enquanto no cotidiano escolar tem-se as insistentes práticas normalizadoras, classificatórias e adaptativas que não favorecem a plena participação dos estudantes com deficiência intelectual.

Neste sentido, este capítulo reflete sobre essas contradições, investigando como a escola, enquanto instituição marcada por mecanismos de normalização, lida (ou não) com a diferença. O objetivo é problematizar os sentidos da inclusão que vêm sendo praticados e propor um olhar mais crítico e sensível às singularidades dos sujeitos, indo além da presença física e caminhando em direção à participação efetiva no processo educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 estabelece os fundamentos do sistema educacional brasileiro e assegura o direito à educação a todos, incluindo os estudantes com deficiência. No que se refere à educação especial, o Art. 58 determina que essa modalidade deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, reconhecendo a importância de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Mantoan (2003) explica que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os estudantes aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

A esse respeito, entendemos que uma das principais estratégias para essa ruptura é a formação docente crítica e contínua. Os professores precisam ser preparados não apenas tecnicamente, mas também politicamente e eticamente para compreenderem as questões que envolvem a deficiência e a diferença. Isso implica superar concepções enraizadas de “normalidade”, lidar com preconceitos e desenvolver práticas que valorizem as singularidades dos estudantes. Outro caminho que entendemos como fundamental é a flexibilização curricular. Um currículo inclusivo deve reconhecer que há diferentes formas de aprender e de expressar conhecimento. Isso significa permitir percursos personalizados, valorizar múltiplas linguagens (orais, visuais, corporais, tecnológicas) e construir objetivos pedagógicos que considerem as potencialidades de cada aluno. Práticas como ensino colaborativo, metodologias ativas e avaliação formativa favorecem ambientes mais democráticos e participativos, onde todos têm voz e vez.

A gestão escolar também tem papel central nesse processo. Uma gestão comprometida com a inclusão deve liderar transformações, garantir suporte pedagógico adequado, promover o trabalho interdisciplinar e articular parcerias com a comunidade. O envolvimento das famílias e da rede de apoio é igualmente essencial para criar uma cultura de pertencimento. Além disso, é fundamental que as normativas e deliberações sejam evidentes, evitando retrocessos causados por ambiguidades ou limitações impostas por nomenclaturas.

É evidente também que é necessário que os dirigentes realizem investimentos adequados, compatíveis com a importância da questão, de modo a evitar salas de aula superlotadas e a sobrecarga de um único professor responsável por muitos estudantes. Sem esse cuidado, o estudante com deficiência — ou mesmo aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem — acaba sendo deixado de lado, sem o acompanhamento necessário.

A inclusão educacional é assegurada como um direito fundamental pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, no artigo 205, que a educação é um direito de todos. Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, que contempla a educação especial como uma das modalidades de ensino, regulamentando o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Especificamente, o Capítulo II do Título V da LDB trata

da Educação Especial, reconhecendo o direito dos estudantes com deficiência à escolarização no ensino regular, com recursos e serviços de apoio especializados, quando necessário, de forma a garantir sua plena participação e aprendizagem.

A partir desta lei, entende-se por educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotados. Essa modalidade é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, sendo prevista como parte integrante da proposta pedagógica da escola regular, com a oferta de recursos e serviços que assegurem o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes.

Contudo, apesar dos avanços nas políticas públicas e nos discursos sobre educação inclusiva, a escola ainda opera, em muitos aspectos, como uma instituição excludente, marcada pela lógica da normalização dos sujeitos que não correspondem aos modelos prévios. Historicamente, a escola moderna foi construída sobre o ideal da homogeneização: onde todos os alunos devem aprender os mesmos conteúdos, da mesma forma, no mesmo tempo. Essa padronização gera exclusão de forma estrutural, pois inviabiliza as diferenças e desvaloriza trajetórias de aprendizagem diversas.

Na obra Vigiar e Punir (1975), Foucault analisa como instituições como a escola, o hospital e a prisão) exercem poder por meio de práticas de disciplina e normalização. Para ele, a escola moderna é um dispositivo que classifica, avalia, hierarquiza e controla os corpos e saberes, moldando sujeitos segundo padrões de normalidade. Essas práticas de disciplinamento têm como objetivo formar indivíduos úteis e dóceis, moldando suas condutas a partir de padrões pré-estabelecidos. A ideia de “normalização” é central nesse processo: ela estabelece critérios do que é considerado correto, inteligente, comportado ou produtivo — ao mesmo tempo, exclui ou marginaliza o que foge a essa norma.

Neste contexto, entendemos que a presença de estudantes com deficiência intelectual desafia diretamente os pilares da escola tradicional. Ela expõe seus limites pedagógicos, como a prevalência de métodos expositivos, avaliações padronizadas e currículos rígidos, e seus limites estruturais, como a ausência de recursos acessíveis, falta de formação docente específica e a escassez de apoio especializado. Esses entraves não são apenas técnicos, mas também culturais e simbólicos, pois refletem uma visão de mundo que associa valor à produtividade, rapidez, autonomia e ‘inteligência padrão’.

Vale lembrar que, no ano de 2021, o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou que crianças com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos em sala de aula e criticou o que chamou de “inclusivíssimo”, argumentando que a falta de preparo docente prejudica a aprendizagem tanto do estudante com deficiência quanto dos demais².

² Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OigXZDk9zn4> acesso 10 de nov. 2025

Infelizmente, essa concepção não é isolada (mesmo a escola demonstrando maior tolerância em relação a algumas deficiências físicas ou sensoriais, oferecendo adaptações pontuais para que o estudante consiga acompanhar as atividades, como rampas, algumas vezes, intérpretes de Libras ou recursos de acessibilidade tecnológica, no caso da deficiência intelectual, porém, essa “tolerância” é frequentemente menor), refletindo concepções excludentes sobre aprendizado, produtividade e comportamento. A diferença não é apenas uma questão de capacidade individual, mas de como se organiza o ensino e se avaliam os estudantes.

Conforme afirma Foucault (1975), a escola participa de um sistema social mais amplo de normalização, no qual se define quem é “normal” e quem é “anormal”, quem é “capaz” e quem é “incapaz”. Dentro dessa lógica, o sujeito com deficiência intelectual é frequentemente visto como um desvio, um ‘problema’ a ser corrigido, adaptado ou separado. Isso evidencia o caráter disciplinador e seletivo da instituição escolar que, muitas vezes, atua para encaixar os sujeitos em modelos predefinidos, em vez de transformar-se para acolhê-los em sua singularidade.

Crianças com deficiência intelectual são frequentemente vistas como “atrapalhadoras” do ritmo da turma ou que não deveriam estar ali, enquanto alunos com deficiências físicas ou sensoriais recebem, em alguns contextos, uma atenção sem que isso gere críticas sobre sua presença. Essa distinção evidencia que a exclusão não decorre da deficiência em si, mas de práticas escolares normalizadoras, que privilegiam padrões de aprendizado homogêneos e classificatórios, e que ainda não se adaptaram para acolher efetivamente a diversidade cognitiva. Assim, a escola se torna um espaço que naturaliza a exclusão de certos corpos e mentes, enquanto tolera outros, reforçando desigualdades e perpetuando estigmas sobre a deficiência intelectual.

Em contraponto, em maio de 2023, o Senado Federal realizou audiências públicas sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. O ciclo evidenciou a diversidade de perspectivas sobre o tema: especialistas destacaram avanços, como o aumento de matrículas e a legislação de inclusão, mas também apontaram lacunas estruturais, como a insuficiência de formação docente, recursos pedagógicos e infraestrutura adequada. Surgiram ainda diferentes entendimentos sobre inclusão, entre plena integração na rede regular e a necessidade de suportes diferenciados ou instituições especializadas.

Recentemente, foi instituído o Decreto Federal 12.686/2025, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Essa política abrange estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação e enfatiza princípios fundamentais como equidade, valorização da diversidade humana e o enfrentamento ao capacitismo.

No Estado do Paraná, a Educação Especial é regulamentada pela Deliberação nº 02/2016; o Conselho Estadual de Educação do Paraná estabelece as “Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná”. Essa deliberação amplia o público-alvo atendido, incluindo, além dos estudantes

com deficiência, aqueles com transtornos funcionais específicos. Os normativos estaduais reforçam a concepção de trabalho pautada na complementariedade entre ensino regular e atendimento especializado, tendo como premissa fundamental a Educação Inclusiva

Esses episódios demonstram que a inclusão escolar é um processo em construção, que exige debates contínuos e a articulação entre políticas, práticas pedagógicas e adaptação institucional para atender às singularidades de cada estudante.

Antes de prosseguir, é necessário ter evidente que a inclusão constitui um princípio educacional amplo, que deverá orientar toda a prática educativa. Por sua vez, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que integra e dá suporte a esse princípio, estando presente em todas as etapas e níveis da educação. Já o Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ é um serviço da Educação Especial, responsável por oferecer recursos e estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem e a participação dos estudantes do público-alvo da educação especial.

A escola inclusiva adapta ao seu currículo métodos de ensino e ambientes físicos para garantir que cada estudante, independentemente de suas características, tenha acesso Equitativo à educação. Essa distinção é fundamental para entender que a inclusão vai além da simples presença física do estudante na escola (Skliar, 2003). Trata-se de garantir sua participação ativa e significativa no processo educativo.

Mantoan (2006) destaca que, para que a inclusão aconteça de fato, a escola precisa deixar de funcionar como um espaço de triagem e exclusão e se tornar um espaço de escuta, acolhimento e construção coletiva do conhecimento. Ou seja, nessa perspectiva é necessário transformar a cultura escolar, questionar suas normas implícitas e repensar as práticas pedagógicas com base na valorização da diversidade dos sujeitos que a compõem.

Portanto, a inclusão só será efetiva quando a escola romper com seu papel histórico de instituição normalizadora e se reconstruir como um ambiente onde todas as formas de ser, aprender e viver tenham lugar legítimo. Isso exige um movimento político, ético e pedagógico de ressignificação da própria função da escola na sociedade.

CONSTRUINDO DIÁLOGOS EDUCACIONAIS: A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA SOCIAL E INCLUSIVA

Iniciamos este capítulo aproximando-nos de Skliar (2003), quando ele nos provoca: “O que perguntamos, quando perguntamos sobre educação?” (p. 39). O autor diz:

3 Entende-se o AEE como um serviço educacional, ou seja, uma oferta específica dentro da escola, voltada para apoiar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que funciona como um serviço complementar, ou seja, não substitui a aprendizagem na sala regular, mas apoia o estudante para que ele consiga se desenvolver.

Há uma herança naquilo a que chamamos de educação; nela, a pergunta pela educação se volta, hoje, para nós mesmos, para nos obrigar a ver bem. Ver bem a nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade. O que perguntamos quando perguntamos sobre educação? (Skliar, 2003, p. 39).

Em nossos termos, poderíamos perguntar: o que perguntamos quando perguntamos sobre educação inclusiva? Quando perguntamos sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola?

Estas questões nos obrigam a olhar criticamente para as práticas escolares, os discursos e as estruturas que moldam a inclusão, reconhecendo que toda investigação sobre educação envolve escolhas éticas, políticas e epistemológicas sobre quem é incluído, como e em que condições.

Em uma entrevista concedida à revista *Extra Classe*, “Inclusão na escola não é fazer de conta”, o educador argentino Carlos Skliar critica modelos pedagógicos que mascaram a violência contra as pessoas com deficiência. Frente à questão a ele dirigida de “como a pedagogia está atuando nas escolas”. Skliar (2024, n.p.) responde:

A postura pedagógica que anuncia a generosidade ao hospedar o outro mascara sua violência, pois há imposição de leis na hospitalidade. Ao mesmo tempo que hospeda, hostiliza o outro. Controla, silencia e encobre as diferenças. Os desvios, o que escapa da mesmidade, são subordinados à correção e ao controle em vez de serem simplesmente a diferença. É uma pedagogia que não se preocupa com a identidade do outro, mas sobretudo em tolerar a sua presença, demonstrando a sua generosidade.

Na entrevista que o autor argentino deu para *extraclasse*, diz que embora todas as crianças frequentem a mesma escola, suas diferenças raramente são reconhecidas. Pois, a educação ao “focar nos defeitos e não nas possibilidades dos sujeitos” remete ao fracasso da educação especial. Para o autor, a educação especial reforça expectativas baixas e limita os estudantes, atribuindo o fracasso escolar às próprias crianças, e não às Práticas pedagógicas ou ao projeto educativo (Skliar, 2003).

Skliar também questiona o modo como a educação tem compreendido as diferenças presentes nos sujeitos, neste caso, as pessoas com deficiência. Para ele, estamos “perdendo a possibilidade de nos relacionar eticamente com o outro”, pois, muitas vezes, o que parece importar para a educação é somente a hospitalidade. O autor explica o que significa a escola como uma hospedagem.

Alojamos os outros num espaço comum, mas impomos o que consideramos o comportamento normal, o método de aprendizagem eficiente, a sexualidade correta. É nessa perspectiva que a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmice não é uma mudança, mas sim uma reforma

que se autorreforma. E é valendo-se dessa forma de pensar a normalidade que se regulamentam as leis, decretos e textos que regem a educação. Na medida em que o Estado garante a mesma escola para todas as crianças, se isenta de suas obrigações.

E acrescenta: “Inclusão é sentir de outro modo”.

Skliar (2003), em seu texto, expõe que a diferença é muitas vezes tratada de forma superficial, reduzida a comemorações, papéis e estereótipos, sem ser respeitada e vivida no dia a dia. Para ele, falar em diferença, alteridade e diversidade é reconhecer que o outro não é igual a mim e não deve ser reduzido ao “mesmo”. O educador, especialista em inclusão de pessoas surdas na escola, critica modelos pedagógicos que mascaram a violência com os diferentes. Assim, afirma que não basta “hospedar” estudantes diferentes na escola, colocá-los fisicamente sem alterar de fato as práticas escolares e o currículo, ou seja, há a regularização de quem entra “na mesma escola”, mas com exigências de ‘ser como os outros’, comportar-se, aprender como ‘os outros’, o que acaba por submeter a diferença em vez de reconhecê-la como legítima.

Critica a ideia de que a deficiência ou diferença seja vista como “desgraça, tragédia, sacrifício para a família ou para os profissionais” ou que a escola trabalhe para ‘corrigir’ ou ‘reeducar’ a pessoa para encaixá-la no padrão (2024). Diz ainda que tais práticas alimentam expectativas baixas e impõem limitações para os sujeitos incluídos como “o outro”, entendidos como “hóspedes na nossa hospitalidade”, que até entram, mas sob nossas regras, sob nossos termos, cuja expectativa é que sejam como nós.

Retomamos ainda o diálogo com Foucault, quando explica que na época clássica o corpo das pessoas passou a ser visto como algo que poderia ser controlado e treinado. Que esses corpos não eram só punidos com dor ou violência, mas usados como instrumento de poder, que poderiam ser moldados, disciplinados, ensinados a obedecer, a trabalhar melhor, a serem mais ágeis e eficientes. Nessa perspectiva, o corpo deixou de ser apenas algo natural e virou um alvo direto das regras da sociedade. As pessoas eram ensinadas a se comportar, a agir de certa forma, a produzir mais. O corpo se tornou algo útil e controlado.

A partir da modernidade, o corpo humano passou a ser objeto de estratégias de poder e disciplina. O que mostra que os sistemas sociais e institucionais não apenas punem, mas também moldam e regulam os indivíduos, produzindo sujeitos a seu gosto. No centro dessa visão está a ideia de docilidade, entendida como a capacidade do corpo de ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. O corpo torna-se assim um objeto, uma máquina disciplinada, sobre a qual se exerce uma arte minuciosa de adestramento, destinada a torná-lo ao mesmo tempo útil e obediente (Foucault, 1975, p.135).

Acarear essas concepções com o campo educacional permite compreender como a escola, enquanto instituição moderna, também participa desse processo, estabelecendo formas de controle, normalização e regulação dos corpos — especialmente daqueles que fogem aos padrões da norma, como as pessoas com

deficiência intelectual. Como vimos, historicamente as pessoas com deficiência foram classificadas, segregadas e enquadradas em normas que buscavam controlar seus corpos e comportamentos. Essa lógica ainda se manifesta no campo educacional em práticas de medicalização, diagnósticos rígidos e institucionalização que reduzem os sujeitos à sua deficiência e os afastam da participação plena na sociedade.

Por sua vez, Skliar (2003) fala do “outro que reverbera permanentemente”, e neste caso a diferença não é silenciada, mas reconhecida como construção histórica, social, política. Não apenas permitida, mas legitimada. Ele defende que preparar-se para a inclusão significa, antes de tudo, reconhecer a diferença. Posto que a inclusão se faz também no cotidiano, nos gestos, nas práticas, nas relações – não apenas nas leis, decretos ou políticas que dizem ‘incluir todos’.

A escola comum que recebe estudantes com deficiência não pode simplesmente replicar os métodos utilizados com estudantes típicos e esperar que tudo funcione. Quando o autor fala em “os outros”, vai além: lembra que não existe só um ‘outro’ fixo, mas muitos “outros”, que representam várias formas de ser e estar no mundo, inclusive aquelas que nem sempre são lembradas, aceitas ou visíveis. No entanto, para Skliar, as mudanças têm sido “quase sempre a burocratização do outro, sua inclusão curricular, e assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo” (Skliar, 2003, p. 49).

Skliar e Foucault refletem sobre deficiência e as formas de exclusão e controle que recaem sobre as pessoas. Também convocam a abrir espaço para práticas que reconheçam sua singularidade e sua autonomia. Entretanto, persistem os desafios relacionados à medicalização e às barreiras sociais que limitam a plena participação das pessoas. Frente a isso, compreender a Inclusão Educacional de pessoas com deficiência intelectual implica questionar os discursos que classificam, segregam e reduzem sujeitos à sua limitação, reforçando práticas de exclusão.

No processo de construção deste estudo, na busca por conhecer mais e encontrar parceiros para pensar comigo, fiz um curso de formação no Instituto Federal de Goiás (IFG), um minicurso, em que o tema era, “Deficiência intelectual na escola: desafios e possibilidades”, neste curso a palestrante Dra. Natany Ferreira Silva trouxe os princípios da inclusão e, em contrapartida, o preconceito e a discriminação que recaem sobre pessoas com deficiência intelectual e múltipla, estimulando reflexões sobre práticas pedagógicas que garantam a participação de todos. No curso, ela ainda destacou a importância de identificar se o estudante possui diagnóstico médico (DM), ou se necessita de acompanhamento especializado, bem sinalizou a relevância de demonstrar as atividades, orientar e permitir que o estudante as realize de forma autônoma, enfatizando papel do trabalho colaborativo entre os professores e terapeutas, que devem se reunir periodicamente para planejar e replanejar estratégias pedagógicas. Ademais, observou-se que, no Brasil, ainda há um distanciamento entre teoria e prática: muitos profissionais demonstram baixa motivação e os estudantes com deficiência intelectual frequentemente sofrem bullying, o que impacta sua autoestima e o envolvimento das famílias.

A esse respeito, a inclusão efetiva requer parceria entre escolas, famílias e profissionais, reconhecendo aspectos que funcionam e o que precisa ser melhorado. Trata-se de um processo complexo, que depende de vários fatores como o apoio de professores da Educação Especial, o ensino colaborativo e a formação contínua dos licenciados. Destacou também a necessidade de suporte das políticas públicas e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que esses estudantes sejam efetivamente incluídos nos projetos pedagógicos da escola e tenham assegurados os direitos à aprendizagem e à participação.

Para ilustrar seu pensamento a palestrante Dra. Natany Ferreira Silva mencionou que nos Estados Unidos, o processo é estruturado por níveis de acompanhamento e envolve uma equipe multiprofissional, como fonoaudiólogos e psicólogos, que trabalham de forma articulada para potencializar o desenvolvimento e oferecer melhores condições de aprendizagem. Nesse modelo nem sempre é exigido laudo médico: o foco está na observação e no registro da evolução educacional, avaliando o comportamento e as necessidades do estudante. Já no Brasil, o cenário ainda apresenta fragilidades, falta de clareza na nomenclatura dos profissionais de apoio, muitas vezes denominados assistentes ou estagiários, e a carência de suporte institucional e motivação docente.

Mesmo assim, alguns aspectos positivos foram identificados, especialmente quanto ao planejamento conjunto, avaliação pedagógica constante e envolvimento da família. Em sua fala, destacou conceitos fundamentais como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, que orienta o educador a identificar o nível de ajuda necessário para que a criança avance no seu aprendizado, compreendendo a aprendizagem como um processo de mão dupla entre estudante e professor.

Foram apresentados instrumentos e manuais que auxiliam na observação e no planejamento pedagógico, como o Manual *Portage*, que orienta o trabalho passo a passo com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, avaliando aspectos de linguagem, desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Concluiu que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual exige planejamento, formação continuada, políticas educacionais efetivas e um olhar sensível que reconheça o potencial de cada estudante, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada.

Sendo assim, a inclusão escolar pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte da condição humana e a transformação da escola em um espaço acessível a todos. Nesse mesmo sentido, Mascaro (2016, p.78) afirma que o enfrentamento do preconceito e da discriminação requer ações pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam atitudes de respeito e empatia.

Também como forma de aproximar-me mais de meu tema de pesquisa, busquei assistir ao documentário *Crip Camp: Revolução pela Inclusão* (2020). O documentário que tem como personagens pessoas reais com deficiência intelectual destaca figuras como Judith Hermann, uma das participantes do acampamento, que se tornou uma líder no movimento pelos direitos das pessoas com deficiência. Foi uma das organizadoras da ocupação 504, em 1977, na qual centenas de

ativistas ocuparam edifícios federais nos Estados Unidos para pressionar pela implementação de leis que garantissem possibilidades e igualdades de direitos.

Além de seu valor histórico e social, o documentário é uma rica fonte para discussões sobre inclusão, ativismo e direitos civis, mas o mais importante é a presença dessas pessoas historicamente interditas. O filme convida o espectador a reconhecer essas presenças não como objetos de cuidado ou piedade, mas como sujeitos de luta, desejo e transformação social.

No acampamento Jened, eles encontram um ambiente onde poderiam ser tratados como adolescentes comuns longe das limitações e do tratamento diferenciado que enfrentavam em casa e na sociedade. A experiência foi transformadora, pois, pela primeira vez, muitos jovens com deficiência puderam ter a liberdade de ficar sozinhos e pensar, algo que não lhes era garantido em suas vidas cotidianas. Um dos personagens expressa o desejo de ter privacidade, e ele interpreta isso como uma reivindicação pelo direito de ter um espaço pessoal, algo que ela nunca teve. A passagem pelo acampamento foi um ponto de virada, pois o local funcionou como uma utopia onde as diferenças não importavam e todos se ajudavam, construindo um senso de comunidade e coragem. Essa experiência os preparou para se tornarem ativistas e protagonistas do movimento pelo direito das pessoas com deficiência nos anos 1970.

O documentário integra este estudo porque permite enxergar esses sujeitos — os ‘outros’ — não como corpos docilizados ou hóspedes, mas como indivíduos que falam por si mesmos. Ele ilustra como as experiências vividas podem catalisar mudanças significativas na sociedade, oferecendo uma perspectiva valiosa para estudos nas áreas de educação, sociologia e direitos humanos. Permitindo reconhecer que há muito mais do que nossos modelos prévios, e que ainda precisamos aprender na educação.

Entendo que é essa a compreensão a que Skliar (2003) se refere ao mencionar o sujeito que “reverbera permanentemente”. Compreender que a deficiência intelectual não deve ser concebida como limitação individual, mas como uma construção social atravessada por relações históricas, culturais e políticas, implica reconhecer o papel fundamental da educação na desconstrução desses estigmas. Nesse sentido, a escola — como espaço privilegiado de formação humana e social — deve promover práticas pedagógicas inclusivas que questionem as hierarquias da normalidade, os modelos prévios e as classificações cristalizadas. Trata-se de valorizar as singularidades e assegurar a participação plena de todos os sujeitos nos processos de aprendizagem, tomando como ponto de partida aquilo que cada um pode e tem a oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a deficiência e a escolarização como uma construção histórica e social implica reconhecer que as formas de perceber, nomear e tratar as pessoas com deficiência não são naturais nem universais, mas resultam de processos sociais

marcados por relações de poder, valores culturais e concepções de normalidade produzidas em cada contexto histórico. Ao longo dos séculos, a deficiência foi interpretada de diferentes maneiras — como pecado, castigo, anomalia médica ou desvio da norma — e essas interpretações influenciaram diretamente as práticas educacionais e as políticas públicas voltadas a esse público ainda nos dias de hoje.

No campo da escolarização, as instituições educacionais, historicamente organizadas segundo ideais de homogeneidade e rendimento, contribuíram para reforçar a exclusão e o estigma das pessoas com deficiência. No entanto, a partir de movimentos sociais e das lutas por direitos humanos, especialmente nas últimas décadas, emergiu uma nova compreensão: a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas impostas pela sociedade.

Nessa perspectiva, ao longo desse estudo, compreendeu-se que a escola tem papel central na transformação desse cenário, ao promover práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva da experiência humana. Assim, discutir a deficiência como construção histórica e social é também discutir o compromisso ético e político da educação em garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos, questionando as estruturas que ainda reproduzem desigualdades e exclusões.

Nesse sentido, a educação inclusiva constitui um paradigma que rompe com práticas excludentes historicamente presentes na escola, propondo que todos os estudantes aprendam juntos independentemente de suas características, ritmos ou modos de aprendizagem.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, o desafio é ainda maior, pois exige repensar concepções de ensino, expectativas, formas de avaliação e organização pedagógica. Durante décadas prevaleceu a lógica da normalização, isto é, a tentativa de fazer com que esses estudantes se aproximassem de um padrão considerável “normal”, muitas vezes, ignorando suas singularidades e potencialidades. Essa perspectiva reducionista entendia a diferença como déficit, reforçando práticas de segregação, encaminhamentos para classes especiais e baixa participação na vida escolar. Com a consolidação das políticas públicas de inclusão e dos estudos críticos sobre a diferença, a educação passou a reconhecer a deficiência não apenas como uma limitação individual, mas como resultado de barreiras sociais, culturais e pedagógicas.

Nesse sentido, a educação inclusiva propõe ambientes acessíveis, planejamento intencional, uso de recursos diversificados e apoio pedagógico fundamentado na colaboração. Não basta orientar que o estudante se adapte ao modelo escolar tradicional, mas, como vimos, é preciso transformar a escola para acolher diferentes formas de ser, aprender e participar. A inclusão de estudantes com deficiência intelectual, portanto, exige romper com modelos de normalização e reconhecer que a aprendizagem é um processo que implica valorizar experiências próprias de cada estudante, garantindo sua participação ativa e significativa no cotidiano escolar.

Enfim, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre a deficiência intelectual e o direito à educação. Por meio

das leituras realizadas, foi possível aproximar-se de autores, conceitos e legislações fundamentais, construindo conhecimentos relevantes e reafirmando o compromisso com a inclusão e a equidade no contexto educacional — aspectos que considero que devem ser de interesse de todo (a) educador (a).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Legislação Informatizada, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução de Magda Costa e Silva e Maria Teresa Eglér Mantoan. 3. ed. Brasília: MEC, 2011.

BRANCHER, Medeiros; MACHADO, Curitiba. **Educação especial novos prismas: caminhos possíveis à inclusão**. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Meditação, 2016.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão em 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/leis/19394compilado.htm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

MARTINS, 1996. **A construção de um conceito: da deficiência mental à deficiência intelectual**. Psic.: Teor e Pesq., Brasília, Mai-Ago 2001, Vol17 n. 2, pp. 133-141

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva: a escola aprende com as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PLAISANCE, Éric. **Deficiência mental: do anormal ao deficiente mental**. Tradução de Francisco Galvão. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 15. ed. São Paulo: Summus, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. In: SKLIAR, Carlos (org.). Inclusão e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 37-49.

PASTORE, Stela. **Inclusão na escola não é fazer de conta**, diz Carlos Skliar. Extra Classe, 9 out. 2024. Entrevista com Carlos Skliar. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/10/inclusao-na-escola-nao-e-fazer-de-conta-diz-carlos-skliar/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CRIP CAMP: **Revolução pela Inclusão**. Direção: Nicole Newnham; Jim LeBrecht. Produção: Higher Ground Productions. Estados Unidos: Netflix, 2020. 1 vídeo (108 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFS8SpwioZ4>. Acesso em: 23 out. 2025.