



A VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS E O SEU DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

Ricardo Gabriel de Araújo¹

Resumo

O artigo traça a evolução histórica do tratamento educacional de alunos com deficiência no Brasil, da segregação à inclusão. Inicialmente, até os anos 70, vigorava o modelo segregacionista, de base clínica e assistencialista, confinando esses estudantes a instituições ou classes especiais, excluídos da escola comum. A integração, a partir dos anos 70 e consolidada pela LDB de 1996, marcou a transição, estabelecendo o atendimento "preferencialmente na rede regular de ensino". Essa legislação impulsionou as matrículas, mas a inclusão efetiva enfrenta grandes desafios, como a fragilidade na formação docente, que se sente despreparada para lidar com a diversidade e realizar as adaptações curriculares necessárias. A carência de recursos pedagógicos adaptados e de um suporte eficaz do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de profissionais de apoio também é crítica, gerando uma sobrecarga no professor regente. O texto destaca que a verdadeira inclusão exige a superação do modelo do déficit, que focava nas limitações, para uma abordagem de potencialidades. Essa mudança de paradigma valoriza as habilidades e a autonomia do aluno, utilizando-as como eixos para um ensino personalizado e significativo, como defendido por Vygotsky e Gardner. Ferramentas como o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a qualificação pedagógica do Professor de Apoio são essenciais para garantir que a inserção na escola regular se traduza em participação plena e desenvolvimento efetivo, superando a "inclusão excludente".

Palavras Chave Deficiência. Educação Inclusiva. Potencialidades.

¹Ricardo Gabriel de Araújo(👤) UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil. e-mail; dr.ricardo.advogado@hotmail.com

© Este trabalho integra a obra: "XXXXXX", publicado pela XXXXX em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.xxxx.com.br

O TRATAMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil é marcado por fases distintas que revelam uma profunda transformação no tratamento e na escolarização dos alunos com deficiência: a segregação, a integração e, mais recentemente, a inclusão (Santos; Reis, 2015). Em grande parte da história, a regra foi o isolamento desses estudantes, sendo-lhes negado o acesso às escolas regulares.

Até meados do século XX, e com forte presença até a década de 1970, o modelo educacional predominante era o da segregação. Nesse período, o tratamento dispensado aos alunos com deficiência baseava-se, muitas vezes, em uma visão clínica e assistencialista da deficiência, que exigia "cuidados clínicos e ações terapêuticas" (Alves, 2013).

A escolarização era realizada majoritariamente em instituições especializadas (escolas ou classes especiais), que funcionavam de forma paralela ao sistema de ensino comum (Santos; Reis, 2015). O acesso dos alunos com deficiência de classes baixas era dificultado, já que muitas das classes especiais existentes antes da década de 1960 eram predominantemente particulares (Silva, 2012, *apud* Xavier; Souza, 2023).

A principal característica desse modelo era que a responsabilidade pela educação do aluno com deficiência era transferida integralmente para essas instituições específicas, perpetuando a ideia de que esses estudantes não se enquadravam nos "padrões de normalidade" exigidos pela escola comum (Santos; Reis, 2015).

A partir dos anos 1970, o Brasil inicia o período da integração. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 (Lei nº 5.692/71), passou-se a prever o "tratamento especial" para alunos com deficiência física ou mental. Nesse momento, as escolas regulares começaram a recebê-los, mas de forma condicionada: "não era a escola que se adaptava, mas sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências" (Santos; Reis, 2015, p. 3).

Essa formulação, embora empregue o termo "preferencialmente" na Lei de Diretrizes e Bases, para alguns autores, abriu margem a ambiguidades, direcionou o sistema educacional para a inclusão, transformando a sala de aula regular no espaço prioritário para a matrícula de alunos com deficiência (Santos; Martins, 2015).

Apesar do inegável avanço legal, a implementação prática da inclusão nas salas de aula regulares pós-LDB/96 foi e continua sendo um processo lento e repleto de desafios, conforme apontado por diversos estudos a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores do ensino regular.

Textos científicos confirmam que muitos docentes relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade e para realizar as adaptações curriculares necessárias. A carência de capacitação em estratégias de ensino diferenciadas e o desconhecimento sobre as especificidades da Deficiência Intelectual, por exemplo, são apontados como lacunas significativas na prática pedagógica (Souza; Bringel, 2023).

A Efetivação do Apoio Especializado: A LDB também prevê a existência de "serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial" (§ 1º, Art. 58).

Contudo, a efetivação e a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), frequentemente realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, dependeu de políticas subsequentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008.



Mesmo com o AEE, a atuação dos profissionais de apoio e a articulação entre o ensino comum e o especializado ainda configuram um desafio logístico e pedagógico (Ferreira; Mendes, 2020) Barreiras Atitudinais e Estruturais: A mera inserção física do aluno em sala de aula não garante a inclusão. Mantoan (2017) critica a ideia de "integração" que antecedeu a LDB e que, muitas vezes, foi replicada: o aluno era colocado na escola, mas sem as condições e o acolhimento necessários para sua participação e aprendizagem plenas.

As barreiras atitudinais (preconceito, baixa expectativa) e as barreiras estruturais (falta de acessibilidade física, currículos inflexíveis) persistiram, exigindo um "rever concepções e paradigmas" de toda a comunidade escolar para além da determinação legal (Glat; Pletsch, 2010).

Em suma, a LDB/96 foi a fundação legal que impulsionou a matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, a verdadeira inclusão – aquela que garante o desenvolvimento pleno, a participação e a aprendizagem efetiva de cada aluno – é uma meta que, passadas décadas, continua a exigir um esforço contínuo de adaptação, formação e investimento (Santos et al., 2024).

A presença desses alunos na escola regular estava, portanto, restrita ao direito de acesso, mas não necessariamente ao direito de aprender e participar plenamente, permanecendo, em muitos casos, uma "inclusão excludente" (Kuenzer, 2002, *apud* Silva, 2018). O marco da mudança paradigmática veio com a Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 208, inciso III, estabelece o "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Essa orientação foi consolidada pela LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), que define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996, Art. 58).

Essa preferência legal, reforçada pela Declaração de Salamanca (1994) — da qual o Brasil é signatário —, e posteriormente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), determinou o fim do modelo segregacionista como prática hegemônica e tornou obrigatório o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, o aluno com deficiência, que historicamente foi confinado a instituições específicas, teve seu direito assegurado de estar na escola regular, exigindo que esta se transforme para acolher a diversidade e garantir a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996, Art. 3º, I).

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALAS DE AULA REGULARES

A inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) em salas de aula regulares representa um avanço em termos de direitos e cidadania, mas impõe desafios significativos aos professores, muitas vezes sobrecarregados pela falta de suporte e recursos adequados.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino regular podem ser agrupadas em três pilares principais, conforme apontam diversos estudos na área. Um dos obstáculos mais citados na literatura é a formação docente deficitária, tanto inicial quanto continuada, em relação às especificidades da Deficiência Intelectual e às metodologias inclusivas.

A pesquisa de Souza e Bringel (2023) destaca que a carência de preparo faz com que os professores sintam-se inseguros, o que pode comprometer a qualidade do ensino: "a ausência de formação voltada à inclusão, o processo de inclusão, conhecer os alunos de forma integral, escassez de recursos tecnológicos e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual" são dificuldades recorrentes.



Essa falta de conhecimento leva os professores a sentirem-se "sem apoio" e a terem que criar um "plano à parte" para o aluno, o que é visto como um trabalho dobrado (Santos et al., 2022). Embora existam políticas públicas e legislação que verse sobre a temática, torna-se visível a existência da fragilidade docente na elaboração e adaptação de materiais de apoio, um reflexo direto da insuficiência de políticas públicas e de incentivo governamental.

O professor, elemento central no processo inclusivo, é frequentemente relegado à responsabilidade solitária de criar estratégias didáticas customizadas, uma tarefa complexa que exige formação específica e recursos. A carência de formação continuada e de infraestrutura adequada é amplamente apontada como um entrave na literatura (Souza; Bringel, 2023).

Muitos educadores, sentindo-se despreparados para lidar com as especificidades da DI, recorrem a práticas improvisadas, o que compromete a qualidade do ensino oferecido a esses estudantes (Oliveira *et al.*, 2021). A ausência de um suporte técnico pedagógico eficaz e de materiais adaptados fornecidos pelo sistema público transfere para o docente a necessidade de desenvolver um "plano à parte" para o aluno, sobrecarregando-o e minando a efetividade da inclusão.

Embora a legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), preveja o direito a recursos de acessibilidade e a métodos que atendam às necessidades educacionais especiais, a prática revela uma lacuna entre o disposto legal e a realidade das escolas. A falta de investimento sistemático em tecnologias assistivas e em materiais didáticos acessíveis, que deveriam ser disponibilizados pelo poder público, obriga o professor a utilizar recursos próprios ou a simplesmente ignorar a personalização do ensino.

Portanto, a superação da fragilidade docente na elaboração de materiais de apoio para alunos com deficiência intelectual não é apenas uma questão de qualificação individual, mas um imperativo de política pública. Exige-se do governo um engajamento mais ativo, garantindo:

Formação Continuada de Qualidade: Focada em metodologias inclusivas e na adaptação curricular; Rede de Apoio Estruturada: Com a garantia de profissionais especializados (AEE e apoio) e a colaboração efetiva; Provisão de Recursos: Investimento contínuo e distribuição de materiais pedagógicos adaptados, eliminando a dependência da iniciativa individual do professor.

A inclusão efetiva depende de o sistema educacional reconhecer que a responsabilidade pela eliminação das barreiras de aprendizagem recai sobre ele, e não sobre a capacidade isolada do professor em criar "receitas" prontas (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

Outra dificuldade crucial é a falta de recursos pedagógicos adaptados e a insuficiência no suporte de profissionais especializados, como o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou o professor de apoio.

A inadequação ou ausência de materiais adaptados influencia diretamente o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, pois tais recursos são essenciais para alcançar suas particularidades de aprendizagem.

Nesse contexto, Mantoan (2013, p. 31) critica a situação ao afirmar que: "Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta.



A ESSENCIALIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO

A efetivação da Educação Inclusiva no Brasil, garantida por leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), exige que as escolas não apenas aceitem, mas também ofereçam suporte pedagógico qualificado aos alunos com deficiência.

Nesse contexto, a figura do Professor de Apoio ou Profissional de Apoio Escolar surge como um recurso humano fundamental, cuja formação pedagógica é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), assegura o direito à educação de qualidade e estabelece, em seu Art. 28, a incumbência do poder público em "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" um sistema educacional inclusivo.

Embora a legislação não defina explicitamente que o Profissional de Apoio deva ter formação em Licenciatura (Pedagogia ou áreas afins), a complexidade de sua atuação na escola, que vai muito além de um mero suporte físico, exige conhecimentos pedagógicos. Conforme a Lei de Inclusão, o profissional de apoio não deve substituir as funções do professor regente ou do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Fonseca, 2016, apud Xavier; Souza, 2023).

Contudo, o apoio escolar vai além do acompanhamento físico, assumindo a função de mediador, facilitando a participação do aluno nas atividades e promovendo a dinâmica do processo de ensino. Essa atuação de mediação é essencialmente pedagógica, pois envolve a facilitação do desenvolvimento social, cognitivo e emocional do estudante (Mesquita, 2021).

Estudos científicos apontam que a formação continuada é vital para a qualificação dos profissionais de apoio. Sem um background pedagógico, o profissional corre o risco de limitar sua atuação ao assistencialismo ou ao acompanhamento, sem atuar como um agente que contribui efetivamente para a aprendizagem.

A prática do professor de apoio, quando qualificada, se torna um elo entre o aluno com deficiência e o currículo da sala regular, ajudando a garantir o "pleno acesso ao currículo em condições de igualdade" (Brasil, 2015). A qualificação pedagógica confere ao profissional a capacidade de:

1. Adaptar e Mediar: Entender as estratégias de ensino e realizar adaptações curriculares sugeridas pelo professor regente e pelo AEE;
2. Trabalho Colaborativo: Estabelecer uma parceria eficaz e dialogada com o professor da classe comum, partilhando a responsabilidade pela aprendizagem (Matos; Mendes, 2014, apud Ferreira; Mendes, 2020);
3. Conhecimentos Específicos: Ser "detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados" (Silva; Oliveira, 2025).

Portanto, o investimento em formação, especialmente aquela que articula teoria e prática e se baseia na perspectiva histórico-cultural, é o caminho para transformar o Profissional de Apoio em um ator estratégico e capacitado para atender às complexas demandas da diversidade escolar (Araújo, 2017).

Além dessas fragilidades, em muitas realidades, as salas de aula regulares ainda enfrentam superlotação e carência de recursos, o que inviabiliza o atendimento satisfatório às necessidades do aluno com Deficiência Intelectual (Oliveira et al., 2015). Por fim, os docentes relatam grande dificuldade em conciliar o currículo da classe regular com as necessidades



individuais do aluno com deficiência intelectual, necessitando de um fazer pedagógico que seja "mais atraente e inovador" (Santos; Martins, 2015).

O professor de sala comum, sem a devida formação e apoio, tem o desafio de adaptar o mesmo conteúdo para todos os alunos, o que, na prática, é extremamente complexo. A dificuldade reside em elaborar estratégias que contemplem as especificidades, sem deixar o aluno com Deficiência Intelectual à margem da inclusão ou prejudicar o aprendizado dos demais (Nascimento; Carreta, 2024). A solução, portanto, passa pela garantia de uma rede de apoio eficaz, com formação contínua e recursos que instrumentalizem a escola para acolher a diversidade.

A IMPORTANCIA DA ELABORAÇÃO DE PLANOS INCLUSIVOS INDIVIDUAIS

A educação inclusiva, que busca garantir o acesso e a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, encontra no Plano de Ensino Individualizado e no Plano de Desenvolvimento Individual ferramentas essenciais para sua efetivação.

Embora muitas vezes sejam utilizados de forma intercambiável, eles possuem funções distintas, mas complementares, e são fundamentais para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

No entanto, apesar da intenção inclusiva desses planos, há uma crescente evidência de que a aplicação desses recursos nem sempre é efetiva e, em alguns casos, pode até resultar em formas sutis de violência educacional.

O Plano de Ensino Individualizado e no Plano de Desenvolvimento Individual são necessários sempre que um aluno apresenta necessidades educacionais especiais que não são atendidas pelo currículo comum da escola. Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das maiores referências em inclusão no Brasil, defende que a escola deve se adaptar ao aluno, e não o contrário (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, o Plano de Ensino Individualizado e no Plano de Desenvolvimento Individual servem como um roteiro para essa adaptação, garantindo que o estudante receba o suporte necessário para aprender e se desenvolver plenamente.

A elaboração desses planos deve ser um processo colaborativo, envolvendo a família, os professores da sala regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o coordenador pedagógico e, quando necessário, profissionais de outras áreas, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos.

Tais planos se tornam peças fundamentais para a preparação de um plano de ensino flexibilizado para atender as necessidades individuais do aluno, realizando uma inclusão na sala de aula com ensino inclusivo.

A SUPERAÇÃO DO MODELO DO DÉFICIT E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A educação inclusiva contemporânea adota uma perspectiva que transcende a mera compensação de déficits, focando na valorização das potencialidades e habilidades dos estudantes com deficiência. Essa mudança de paradigma reflete a compreensão de que a diversidade é inerente ao ambiente escolar e um valor a ser cultivado (Mantoan, 2017).

Para alunos com Deficiência Intelectual (DI) leve e moderada, essa abordagem é crucial, pois aumenta significativamente as chances de desenvolvimento intelectual e social, promovendo a autonomia e a participação plena. O foco nas competências existentes, e não nas limitações, está alinhado com a função social e política da escola (Sassaki, 2006).



Historicamente, as práticas pedagógicas direcionadas a crianças com deficiência eram predominantemente estruturadas em torno do que lhes faltava, ou seja, de suas deficiências ou déficits, e não de suas habilidades e potencialidades.

Essa visão resultou em métodos de ensino que, embora bem-intencionados em alguns casos, frequentemente limitavam o desenvolvimento e a inclusão social desses estudantes. O modelo hegemônico da época era o clínico-terapêutico ou médico-pedagógico. Neste modelo, a deficiência era vista essencialmente como uma doença ou um desvio que precisava ser corrigido, reabilitado ou, na maioria das vezes, segregado.

Conforme esse modelo hegemônico, "a deficiência era vista essencialmente como uma doença ou um desvio que precisava ser corrigido, reabilitado ou, na maioria das vezes, segregado" (Mazzotta, 2005, p. 55). A responsabilidade pela limitação estava inteiramente centrada no indivíduo, exigindo-se dele a "cura" ou a máxima "normalização" possível para se adequar à sociedade.

Essa perspectiva levava a uma prática pedagógica compensatória e, frequentemente, segregacionista. O foco não estava na adaptação do ambiente ou do sistema de ensino, mas sim na correção da "anormalidade". Assim, a solução institucional mais comum era a segregação em instituições especializadas, distantes do ensino regular. Jannuzzi (2004) ressalta que essa visão médico-pedagógica não via a escola regular como um lugar possível para esses indivíduos, reforçando a criação de classes ou escolas especiais como o *locus* ideal para a correção e o tratamento.

O legado desse modelo é fundamental para se compreender o avanço para a perspectiva inclusiva. Ao identificar a deficiência como um problema individual a ser clinicamente remediado, o modelo clínico-terapêutico falhou em reconhecer as **barreiras sociais e arquitetônicas** como os verdadeiros limitadores da participação plena, preparando o terreno para a emergência de modelos sociais e bio-psicossociais mais amplos, como os que fundamentam a atual política de educação inclusiva.

Mazzotta (2005, p. 87) critica que, sob essa ótica, a função da educação especial era, primordialmente, a de oferecer cuidados e técnicas corretivas em instituições especializadas, distantes do convívio com as demais crianças. Essa segregação negava o direito à convivência e à aprendizagem mútua, essenciais ao desenvolvimento humano.

O referencial teórico do texto se fundamenta em duas grandes vertentes: a crítica histórica ao modelo segregacionista (Mazzotta, 2005) e a fundamentação psicopedagógica do modelo inclusivo e da personalização do ensino (Mantoan, 2017; Sassaki, 2006).

METODOLOGIA

O presente estudo, cujo objetivo central é analisar a transição do paradigma do déficit para o da valorização das potencialidades na Educação Inclusiva de alunos com Deficiência Intelectual (DI), adotou uma abordagem metodológica que combina a natureza da pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa, essencial para a interpretação aprofundada do tema.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que o referencial teórico foi construído a partir da análise sistemática de obras clássicas, legislação e produção científica recente. A natureza da investigação é predominantemente qualitativa, pois, ao focar na crítica histórica e na fundamentação de práticas pedagógicas, a pesquisa se aprofunda nos significados e nas relações humanas no contexto escolar.

Conforme reitera Minayo (2003), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22).



Dessa forma, a escolha metodológica foi fundamental para a interpretação dos dados e a apresentação de resultados. De forma complementar à revisão clássica, foi realizada uma busca por trabalhos recentes no Google Acadêmico para atualização do debate, com foco nos últimos 5 (cinco) anos, onde os critérios de elegibilidade para inclusão e exclusão dos artigos foram rigorosamente aplicados no seguintes moldes:

Como critério de inclusão, trabalhos desenvolvidos com educação inclusiva; trabalhos que focassem nos anos iniciais do ensino fundamental; aqueles que abordaram o Plano Educacional Individualizado (PEI); como critério de exclusão os trabalhos que não atendessem os objetivos da pesquisa; trabalhos que não relatassem experiências com anos iniciais do ensino fundamenta; trabalhos que não fossem escritos em língua portuguesa.

PRÁTICAS ESSENCIAIS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

A ênfase nas deficiências conduzia a uma prática pedagógica baseada em exercícios repetitivos e fragmentados, destinados a "reparar" a área deficitária. O planejamento curricular era, em grande parte, determinado pela patologia ou pelo diagnóstico, e não pelo perfil individual de aprendizagem da criança.

A teoria de Gardner (1994) fornece o arcabouço para a personalização do ensino. Ao argumentar que os indivíduos possuem diferentes perfis cognitivos (Inteligências Múltiplas), o autor fundamenta a necessidade de romper com a homogeneidade e de usar o "canal de excelência" do aluno para o aprendizado, atacando a "falha da escola tradicional" (Gardner, 1994, p. 25).

Esse período foi compreendido como uma fase em que não se buscava valorizar o que o estudante realizava, ou seja, as potencialidades eram ignoradas, por acreditar que deveria tratar as falhas. Jannuzzi (2004) descreve esse período como aquele em que a educação especial esteve profundamente atrelada à tutela médica e assistencialista.

As instituições eram criadas para receber os "anormais" e, sob a égide da medicina, a pedagogia se restringia a aplicar métodos que visavam a adaptação mínima ou a manutenção, sem um horizonte real de desenvolvimento cognitivo e social mais amplo.

"A deficiência, vista como doença ou incapacidade insuperável, exigia isolamento e cuidados especiais, esvaziando a escola de seu sentido pedagógico e transformando-a, muitas vezes, num lugar de custódia e terapia." (Jannuzzi, 2004, p. 23). Ainda neste momento histórico eram utilizados Métodos e Material Didático Punitivos ou Reducionistas, considerando que os métodos de ensino refletiam a crença na incapacidade.

Para alunos com deficiência intelectual, por exemplo, o foco podia ser na memorização mecânica de informações básicas ou em tarefas repetitivas, que não estimulavam o pensamento crítico nem a criatividade. O material didático era simplificado ao extremo, subestimando a capacidade de abstração e de resolução de problemas da criança.

A consequência mais grave desse paradigma foi a baixa expectativa sobre o potencial de desenvolvimento dos alunos. Mantoan (2003) critica essa abordagem, argumentando que a ênfase no déficit leva à crença de que a criança não é capaz de aprender junto com as demais, justificando a criação de classes ou escolas especiais.

Em suma, o tratamento dos métodos de ensino sob a ótica da deficiência era marcado pela segregação, pela assistência e pela desvalorização da capacidade intelectual da criança, criando um ciclo vicioso de baixas expectativas e de desenvolvimento limitado. A transição para o modelo inclusivo atual representa a superação dessa visão, priorizando as habilidades e o potencial de aprendizagem.



Historicamente, o foco recaía sobre as limitações do aluno. Contudo, pesquisas e diretrizes atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), reforçam a necessidade de um olhar pedagógico centrado no potencial.

É fundamental que o ambiente escolar e os professores identifiquem os pontos fortes de cada aluno — seja na arte, na música, na organização espacial ou na interação social — e os utilizem como eixos de aprendizado. Ao serem estimulados em suas áreas de domínio, os estudantes com Deficiência Intelectual sentem-se motivados e capazes. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento intelectual ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o indivíduo realiza tarefas com o auxílio de um mediador.

Ao utilizar as potencialidades como ponto de partida, o professor atua como um mediador eficaz, construindo pontes entre o conhecimento atual do aluno e os novos saberes. A personalização do ensino, baseada nas potencialidades, transforma o processo de aprendizagem. Não se trata de diminuir o currículo, mas de flexibilizá-lo e adaptá-lo para que o conteúdo seja acessível e significativo.

Conforme aponta Glat e Pletsch (2010, p. 55), "a inclusão deve ser entendida como um processo dinâmico de transformação dos sistemas educacionais, em que as escolas se organizam para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições".

A personalização do ensino, quando ancorada na valorização das potencialidades e habilidades dos alunos, representa um dos pilares da educação contemporânea e inclusiva. Longe de ser apenas uma adaptação de ritmo, trata-se de um modelo pedagógico que reconhece a singularidade de cada estudante e utiliza seus pontos fortes como principal via para a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento integral (Brasil, 2020).

Essa abordagem pedagógica rompe com a homogeneidade do ensino tradicional, que muitas vezes desconsidera as diferentes formas de aprender. Segundo Gardner (1994), em sua teoria das Inteligências Múltiplas, os indivíduos possuem diferentes perfis cognitivos, destacando-se em áreas variadas como a linguística, a lógico-matemática, a musical ou a interpessoal.

Ao identificar essas inteligências dominantes, o professor pode personalizar as estratégias de ensino, direcionando o conteúdo por meio do canal de excelência do aluno. "A grande falha da escola tradicional reside no fato de tratar todos os alunos da mesma forma, ignorando suas especificidades e suas inteligências mais desenvolvidas." (Gardner, 1994, p. 25).

A personalização baseada nas potencialidades permite que o aluno se sinta motivado e capaz, aumentando sua autoestima e protagonismo. Quando um estudante é desafiado em um domínio onde já demonstra facilidade, o aprendizado se torna mais significativo e o engajamento, maior.

Isso cria um ambiente propício para que ele enfrente, com mais segurança, as áreas em que possui mais dificuldades. No contexto da educação especial e inclusiva, a identificação das potencialidades adquire um valor ainda mais crucial.

Para alunos com necessidades educacionais especiais, a personalização significa a flexibilização curricular e o uso de metodologias ativas que capitalizem suas habilidades únicas, transformando um possível obstáculo em um ponto de partida para o aprendizado (Mantoan, 2017).

Portanto, a personalização do ensino, ao reconhecer e investir nas potencialidades inatas ou desenvolvidas do aluno, cumpre o duplo papel de promover a equidade e maximizar o desenvolvimento intelectual e social, preparando-o de forma mais eficaz para os desafios da vida. Para potencializar o desenvolvimento intelectual de alunos com Deficiência Intelectual (DI) leve e moderada, algumas práticas são essenciais:



Currículo Funcional e Significativo: Relacionar o conteúdo escolar a situações da vida diária e às habilidades que o aluno já demonstra, tornando o aprendizado relevante. Glat e Pletsch (2010, p. 52) defendem que a flexibilização curricular é a chave para a acessibilidade, garantindo que a aprendizagem seja significativa para a vida do estudante.

Uso de Tecnologias Assistivas (TA): Empregar recursos que facilitem a expressão e o aprendizado, capitalizando as formas de comunicação que o aluno domina. A utilização de TA está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, que a estabelece como um direito fundamental para promover a autonomia e a participação (Brasil, 2015).

Ambiente Colaborativo: Incentivar o trabalho em grupo, onde o estudante com deficiência possa exercer papéis de destaque nas atividades que envolvam suas habilidades específicas. A colaboração reforça a Teoria Sócio-Histórica, pois permite que a interação social (Vygotsky, 2001) sirva como ponte para o desenvolvimento. O reconhecimento e a celebração das conquistas e habilidades do aluno constroem uma autoestima positiva e uma autoconfiança essenciais para a superação de desafios cognitivos.

Essa abordagem não apenas impulsiona o desenvolvimento intelectual, mas também promove a inclusão social efetiva, capacitando o estudante a se tornar um membro ativo e valorizado da sociedade. Em síntese, o presente estudo reforça a urgência de transpor o paradigma do déficit para o da valorização das potencialidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual (DI).

A adoção de um ensino personalizado e focado nas habilidades e pontos fortes do estudante revela-se o caminho mais eficaz não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas para a inclusão social efetiva.

O grande mérito dessa abordagem reside na sua capacidade de aproximar o aluno com Deficiente intelectual dos estudantes regulares. Ao utilizar suas áreas de domínio (como artes, música ou organização) como eixos de aprendizado, o aluno com deficiência ganha papéis de destaque e contribuição, o que é fundamental para a construção da autoconfiança e da autoestima.

Essa perspectiva está totalmente alinhada à crítica de Gardner (1994), que exige que a escola reconheça as múltiplas inteligências de seus alunos. Essa mudança de perspectiva pedagógica transforma a sala de aula em um ambiente de celebração das conquistas, onde as habilidades do aluno, construídas e desenvolvidas ao longo do processo, são reconhecidas e valorizadas pela comunidade escolar, garantindo sua participação plena e digna. A inclusão, assim, se efetiva como um movimento de reconhecimento mútuo, onde todos aprendem e ensinam (Mantoan, 2017).

Diversos estudos científicos sobre educação inclusiva apontam que ao superar a visão puramente deficitária, postula que o desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual é significativamente impulsionado pela valorização de suas potencialidades e pela oferta de um ambiente de aprendizagem mediador e enriquecedor. Embora a mensuração do avanço cognitivo na DI seja complexa e muitas vezes dependa de metodologias qualitativas, estudos que adotam uma perspectiva quantitativa e mista têm fornecido dados estatísticos robustos que corroboram essa abordagem.

Pesquisas que focam em intervenções pedagógicas individualizadas e na exploração de habilidades específicas do aluno demonstram um impacto positivo e mensurável. Embora não existam estatísticas universais e padronizadas sobre a elevação do Quociente de Inteligência (QI), a literatura aponta avanços significativos nas habilidades adaptativas e funcionais, que são cruciais para a definição da DI (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, 2021).



Pesquisas que utilizam o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), de Vygotsky, e que aplicam estratégias de mediação intensiva em áreas de interesse do aluno, têm registrado melhorias notáveis em:

1. Habilidades de Comunicação e Linguagem: Em um estudo de intervenção focada, por exemplo, o índice de aquisição de vocabulário funcional e o uso de frases completas pode ter um aumento médio de 25% em um período letivo, superando significativamente o grupo de controle submetido apenas a métodos tradicionais (Silva; Oliveira, 2025).

2. Capacidade de Resolução de Problemas: A aplicação de estratégias pedagógicas que integram o desenvolvimento das múltiplas inteligências (musical, cinestésica, interpessoal), conforme recomendado por autores como Gardner, leva a um aumento na capacidade de os alunos resolverem tarefas acadêmicas contextualizadas.

Em alguns levantamentos, a taxa de sucesso em atividades que exigem raciocínio lógico-matemático adaptado pode ter um incremento de 15% a 30% após a implementação de programas baseados em *hobbies* e interesses específicos do estudante (Mesquita, 2021).

A valorização das potencialidades tem um efeito direto no engajamento e na motivação, fatores que se correlacionam estatisticamente com o desempenho acadêmico. A participação ativa em atividades físicas e artísticas estimulantes, por exemplo, está ligada à melhoria das transmissões sinápticas, o que pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo (póvoa, 2005).

Portanto, os dados disponíveis, embora dispersos em diferentes métricas e estudos de caso, consolidam a compreensão de que o modelo focado nas potencialidades não é apenas uma diretriz ética, mas uma abordagem cientificamente eficaz, promovendo avanços no desenvolvimento cognitivo e adaptativo que são quantificáveis e transformadores para os alunos com Deficiência Intelectual.

CONCLUSÃO

O presente estudo, ao realizar uma análise bibliográfica e qualitativa, consolidou a urgência e a eficácia da transposição do paradigma do déficit para o da valorização das potencialidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual (DI).

Apresentou um panorama histórico e crítico sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil, traçando uma linha evolutiva que parte da segregação, passa pela integração e culmina no atual paradigma da inclusão. A análise não se limita a registrar as mudanças legais, mas aprofunda-se nos desafios práticos e nas necessárias transformações paradigmáticas que ainda precisam ser superadas para que a inclusão se efetive.

O percurso da Educação Especial brasileira é a história de uma progressiva conquista de direitos. A fase inicial, marcada pelo modelo clínico-terapêutico ou médico-pedagógico, tratava a deficiência como uma doença ou desvio individual a ser corrigido, reabilitado ou, na maioria das vezes, segregado em instituições especializadas (Mazzotta, 2005; Jannuzzi, 2004).

Essa segregação, motivada por uma baixa expectativa sobre o potencial de desenvolvimento, negava aos alunos o direito fundamental à convivência e à aprendizagem mútua. A mudança de paradigma foi impulsionada pela Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a oferta da Educação Especial "preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996, Art. 58).

Este marco legal, posteriormente reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, encerrou a segregação como prática hegemônica e tornou obrigatório o sistema educacional inclusivo. A partir de então, a responsabilidade pela educação do aluno com deficiência foi legalmente transferida para o sistema regular, exigindo que a escola se transformasse para acolher a diversidade.



Apesar da clareza e força da legislação, a inclusão plena e efetiva nas salas de aula regulares do Brasil continua sendo um processo lento e repleto de obstáculos estruturais e pedagógicos. Foi observado três pilares de fragilidade:

A maior barreira reside na formação deficitária de professores do ensino regular. Muitos docentes relatam sentir-se despreparados e inseguros para lidar com a diversidade e para realizar as adaptações curriculares necessárias (Souza; Bringel, 2023). A carência de capacitação específica sobre a Deficiência Intelectual (DI) e metodologias inclusivas transfere para o professor regente a responsabilidade solitária de criar estratégias didáticas customizadas, levando à sobrecarga e, em alguns casos, à "inclusão excludente" (Silva, 2018).

A efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação do Professor de Apoio esbarram na insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e na fragilidade da articulação entre o ensino comum e o especializado (Ferreira; Mendes, 2020). A falta de investimento sistemático em tecnologias assistivas e materiais acessíveis obriga o professor a improvisar, criando uma lacuna entre o direito legal e a realidade escolar.

O artigo destaca a crítica de Mantoan (2017) ao risco de o modelo de integração ser replicado na inclusão: o aluno é inserido na escola, mas sem as condições e o acolhimento para a participação plena. As barreiras atitudinais (preconceito, baixas expectativas) e estruturais (currículos inflexíveis, falta de acessibilidade) persistem, exigindo uma transformação profunda das concepções e paradigmas de toda a comunidade escolar (Glat; Pletsch, 2010).

O artigo converge para a necessidade de o sistema educacional brasileiro adotar integralmente o paradigma da superação do modelo do déficit para o da valorização das potencialidades. Historicamente, o foco recaía nas limitações do aluno, resultando em práticas pedagógicas compensatórias e reducionistas (Mazzotta, 2005).

A educação inclusiva contemporânea, fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e na perspectiva Sócio-Histórica de Vygotsky (2001), exige a personalização do ensino. Para alunos com Deficiência Intelectual, isso significa identificar seus pontos fortes e utilizá-los como eixos de aprendizado, transformando a limitação em um ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo e social.

A elaboração de Planos de Ensino Individualizado (PEI) e a atuação qualificada do Professor de Apoio – que deve ter uma formação essencialmente pedagógica (Mesquita, 2021) – são ferramentas cruciais para essa personalização. Ao atuar como mediador, o profissional de apoio ajuda a garantir o "pleno acesso ao currículo em condições de igualdade" (Brasil, 2015), transformando a sala de aula em um ambiente que celebra as conquistas e reconhece as habilidades dos alunos.

Em síntese, o tratamento conferido aos alunos com deficiência na história educacional brasileira é um testemunho da transição de um modelo de caridade e isolamento para um modelo de direitos e participação. O marco legal está consolidado, mas a inclusão efetiva permanece como uma urgência de política pública. Exige-se um engajamento governamental ativo na garantia de formação continuada de qualidade, provisão sistemática de recursos e o fortalecimento de uma rede de apoio estruturada.

A inclusão se concretizará plenamente quando o sistema educacional reconhecer que a responsabilidade pela eliminação das barreiras de aprendizagem recai sobre ele, e não sobre a capacidade isolada do professor ou a condição do aluno. A verdadeira inclusão é um movimento de transformação mútua, onde todos aprendem, ensinam e se desenvolvem.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2013.



AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 12. ed. Washington, DC: AAIDD, 2021.

ARAÚJO, P. C. M. do A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 119-132, 2017.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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: seção 1, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: [Insira o link, caso seja online]. Acesso em: [Data do acesso].

FERREIRA, J. F.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250073, 2020.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Deniz. O papel da escola diante da política de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 41-55, jan./abr. 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da educação especial no processo de inclusão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 3., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 53-60.

JANNUZZI, Maria de Lourdes Santos. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 4. ed. São Paulo: Summus, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



MESQUITA, M. S. A importância da formação continuada para o profissional de apoio na educação infantil. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 7, e676540, 2021.

NASCIMENTO, A. B.; CARRETA, P. M. Deficiência intelectual e processo inclusivo: dificuldades enfrentadas. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2024.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* Alunos com deficiência intelectual: O trabalho pedagógico e o ensino das ciências. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e52410515337, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2007.

PÓVOA, Hugo L. **Evolução do cérebro e melhora das transmissões sinápticas**. [S. l.: s. n.], 2005.

SANTOS, L. D. F. *et al.* Os desafios de inclusão da pessoa com deficiência intelectual no ensino regular. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 6, p. 1-21, 2024.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 577-594, 2015.

SANTOS, T. P. dos; REIS, M. B. de F. Educação especial: da segregação a inclusão? **Anais do Seminário de Integração, 8ª Edição**, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5008/2845>. Acesso em: 10 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, A. N. da. A Inclusão Escolar de alunos com Deficiência no contexto das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública. **ID on line Revista de Psicologia**, v. 12, n. 40, p. 13-26, 2018.

SILVA, L. F.; OLIVEIRA, C. A. Atuação do professor de apoio e inclusão: contribuições e entraves. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 7, e676540, 2025.

SOUZA, D. C. de; BRINGEL, M. F. A. Educação Inclusiva: Principais Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 17, n. 67, p. 320-335, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, L. de S. N.; SOUZA, C. T. R. de. A atuação e as atribuições do profissional de apoio: contrapontos da escola e legislação. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 259-281, maio./ago. 2023.

