

SOCIOANTROPOLOGIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: HISTORICIDADE, PRÁXIS PEDAGÓGICA E A ÉTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Alva Valeria Moro Labs¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²
Tiago Escame Gimiliani³

1

RESUMO: O presente artigo investiga as complexas dimensões que envolvem a Deficiência Intelectual (DI) no cenário educacional contemporâneo, analisando a transição entre os modelos de segregação e as atuais políticas de inclusão radical. Através de uma abordagem interdisciplinar, o estudo problematiza o impacto das barreiras atitudinais e a insuficiência de práticas pedagógicas padronizadas que desconsideram a singularidade do sujeito com DI. A pesquisa sustenta que a deficiência não é um atributo intrínseco ao indivíduo, mas uma construção resultante da interação entre limitações funcionais e ambientes restritivos. Conclui-se que a consolidação de uma escola democrática exige a superação definitiva do modelo médico-patológico em favor de uma ética da alteridade, onde o suporte especializado e o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) atuem como garantidores da autonomia e do exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Práxis Pedagógica. Historicidade da Educação Especial. Direitos Humanos.

¹ Autora. Profa. Mestra. Doutoranda em Ciências da Educação (CBS).

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora Orientadora da Christian Business School-CBS.

³ Co-autor. Prof. Dr. Supervisor de Ensino na cidade de Lucélia- SP.

1. INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação e a garantia do direito inalienável à aprendizagem constituem um dos maiores desafios da agenda social e pedagógica contemporânea. No âmbito da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a trajetória do estudante com Deficiência Intelectual (DI) é historicamente perpassada por tensões epistemológicas, contradições políticas e barreiras socioculturais. A transição de uma concepção segregadora fundamentada na institucionalização e na caridade assistencialista para o paradigma da inclusão radical exige o questionamento das estruturas escolares e a superação de uma cultura capacitista que mensura a dignidade humana a partir de padrões estandardizados de desempenho cognitivo.

Do ponto de vista histórico e socioantropológico, a percepção social sobre a deficiência transitou por diferentes modelos explicativos. Se na Antiguidade a exclusão manifestava-se pela eliminação física, e na Idade Média pelo isolamento caritativo, a Modernidade inaugurou a era do modelo médico-patológico. Sob esse viés, a deficiência passou a ser localizada exclusivamente no corpo orgânico do indivíduo, encarada como uma "falha", "anormalidade" ou "déficit" a ser curado, corrigido ou contido. No campo educacional, essa perspectiva traduziu-se na consolidação de testes psicométricos rígidos, como a mensuração do Quociente de

2

Inteligência (QI), que frequentemente serviram como instrumentos de rotulação, segregação e interdição do acesso aos conhecimentos elaborados.

Em contraposição a esse determinismo biológico, o advento do Modelo Social da Deficiência, ratificado internacionalmente pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e internalizado no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), operou uma virada conceitual indispensável. A incapacidade deixou de ser compreendida como um predicado individual e passou a ser reconhecida como o resultado da interação entre os impedimentos de longo prazo do sujeito e as barreiras físicas, arquitetônicas, curriculares e, sobretudo, atitudinais impostas pelo meio social.

No entanto, a garantia formal do direito à matrícula na escola regular não assegurou, de forma automática, a inclusão real do estudante com DI. Persiste no cotidiano escolar uma "invisibilidade pedagógica", manifestada pela presença física sem pertencimento, pela simplificação curricular assistencialista e pela baixa expectativa em relação à educabilidade

desses sujeitos. Esse cenário justifica social e cientificamente a realização deste estudo: faz-se urgente problematizar as raízes históricas e conceituais que sustentam o estigma, bem como visibilizar os fundamentos teóricos e metodológicos que tornam viável a práxis inclusiva.

Diante dessas considerações, delimita-se o seguinte problema de pesquisa: como a compreensão socioantropológica e histórica da Deficiência Intelectual, aliada às contribuições da pedagogia clássica, do método sensorial e das diretrizes legais do Modelo Social, pode fundamentar uma práxis pedagógica emancipatória e uma ética da alteridade no ambiente escolar?

Para responder a essa questão, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a evolução conceitual, histórica e pedagógica da Deficiência Intelectual, sustentando a necessidade de superação do paradigma médico-patológico em favor de uma ética da inclusão balizada pelo suporte especializado e pela acessibilidade curricular. Para o alcance do objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

Problematizar os impactos do estigma, do capacitismo e da mensuração psicométrica na construção da identidade e na trajetória escolar do aluno com DI;

Resgatar a genealogia dos paradigmas históricos da deficiência e as contribuições pedagógicas pioneiras de Pestalozzi, Fröbel e Maria Montessori na valorização da sensorialidade e da autonomia;

Analisar o marco regulatório e a ética da linguagem introduzidos pelo Modelo Social da Deficiência, discutindo suas implicações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a consolidação do Design Universal para a Aprendizagem (DUA).

2. METODOLOGIA

Para responder aos objetivos formulados e assegurar o rigor científico, a transparência e a reprodutibilidade dos resultados, realizou-se uma pesquisa de natureza teórica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, operacionalizada mediante uma revisão bibliográfica sistemática e crítica da literatura pertinente.

2.1. Fontes de Informação e Estratégia de Busca

A busca pelas referências teóricas e empíricas foi conduzida em repositórios digitais e bases de dados acadêmicas de reconhecida relevância nacional e internacional:

- ✓ SciELO (Scientific Electronic Library Online);
- ✓ Portal de Periódicos da CAPES;
- ✓ Google Acadêmico;
- ✓ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A seleção das palavras-chave fundamentou-se nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e no Vocabulário Controlado em Educação (VCoB), combinados mediante a aplicação dos operadores booleanos AND e OR. As equações de busca aplicadas incluíram as seguintes variações: "Deficiência Intelectual" AND "Inclusão Escolar", "Socioantropologia da Deficiência" OR "Modelo Social", "Práxis Pedagógica" AND "Educação Especial", e "Psicometria" AND "Medicalização da Educação".

2.2. Critérios de Inclusão e Exclusão

Para o delineamento do corpus analítico, definiram-se rigorosamente os seguintes critérios de inclusão:

Artigos científicos originais e de revisão publicados em periódicos avaliados por pares, livros teóricos de referência e teses/dissertações nas áreas de Educação, Psicologia Educacional, História da Educação e Ciências Sociais;

Obras teóricas clássicas e contemporâneas indispensáveis à fundamentação histórica, filosófica e pedagógica da temática (ex.: Vygotsky, Montessori, Pestalozzi, Fröbel, Mantoan, Mittler);

Documentos normativos e marcos legais do ordenamento jurídico brasileiro e internacional pertinentes à Educação Especial e aos Direitos Humanos;

Publicações em língua portuguesa que abordassem diretamente os aspectos teóricos, históricos, sociais ou pedagógicos da deficiência intelectual.

Como critérios de exclusão, adotaram-se:

Publicações duplicadas entre as bases de dados consultadas;

Trabalhos de natureza exclusivamente biomédica, clínica ou genético-farmacológica sem articulação com o debate social ou educacional;

Resumos de anais de eventos acadêmicos sem detalhamento do aporte teórico;

Textos que consideravam a deficiência estritamente sob a ótica da cura, normalização ou correção individual, em desacordo com o Modelo Social.

2.3. Triagem e Análise dos Dados

O procedimento de triagem compreendeu a leitura dos títulos e resumos para verificar a coerência conceitual com os objetivos da pesquisa, seguida da leitura na íntegra dos textos selecionados. O material final foi submetido à Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2016), o que permitiu categorizar as evidências em eixos reflexivos que estruturam as seções deste manuscrito: a) Estigma, capacitismo e potencialidade cognitiva; b) Genealogia histórica e marcos etiológicos; c) Transição pedagógica e aportes sensoriais (Pestalozzi, Fröbel e Montessori); d) Medicalização, psicométrica e limites do QI; e e) Ética da linguagem, ordenamento jurídico e práxis inclusiva.

3. O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRE O ESTIGMA E A POTENCIALIDADE

A inserção de estudantes com deficiência intelectual (DI) no ensino regular é um dos maiores desafios da educação democrática contemporânea. Frequentemente, a trajetória desses sujeitos é marcada por uma invisibilidade pedagógica, onde a presença física na sala de aula não se traduz em pertencimento efetivo. A escola, enquanto instituição reprodutora de valores sociais, muitas vezes reflete o preconceito estrutural que vê na limitação cognitiva um impedimento absoluto para a produção de saber. Essa visão reducionista ignora que a deficiência intelectual é, em grande medida, exacerbada por ambientes educacionais empobrecidos e pouco estimulantes.

O estigma que recai sobre o aluno com DI fundamenta-se em uma lógica capacitista que prioriza a norma em detrimento da diversidade. Quando o sistema de ensino estabelece um padrão único de sucesso, qualquer desvio é lido como falha ou déficit. Isso gera o que chamamos de "profecia autorrealizável": ao esperar menos do aluno com deficiência, o professor oferece menos recursos, o que resulta, inevitavelmente, em um desempenho aquém das potencialidades reais do estudante. Romper com esse ciclo exige uma mudança profunda na subjetividade do educador, que deve transitar da "pedagogia do déficit" para a "pedagogia da potência".

A construção da identidade desse aluno é atravessada pelas falas e silenciamentos do ambiente escolar. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão radical demanda que a escola se reorganize para acolher a todos, sem exceções. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de questionar a própria natureza do currículo. O aluno com DI possui um ritmo próprio de

aprendizagem que, se respeitado, permite a construção de conhecimentos significativos. A dificuldade em desenvolver independência ou socialização muitas vezes é fruto de uma escola que superprotege ou ignora, em vez de mediar e desafiar o estudante.

A colaboração entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o eixo de sustentação dessa nova práxis. O professor do AEE não deve atuar de forma isolada, mas como um articulador que identifica as barreiras e propõe tecnologias assistivas e estratégias diversificadas. Essa rede de apoio é fundamental para que o aluno não se sinta um "corpo estranho" no coletivo. Quando a equipe pedagógica atua em uníssono, as limitações do estudante deixam de ser o foco central, dando lugar à descoberta de novas formas de comunicação e interação.

A atitude atitudinal é, talvez, a barreira mais difícil de ser transposta. Estereótipos sobre a incapacidade acadêmica de crianças com DI impedem que elas concluam suas carreiras escolares com dignidade. É preciso entender que a inteligência não é uma grandeza estática, mas um processo dinâmico e plástico. A inclusão é, portanto, um esforço conjunto que envolve políticas públicas, o engajamento das famílias e a renovação dos métodos de ensino. Somente através dessa articulação o aluno deixará de ser visto como um "problema" para ser reconhecido como um sujeito de direitos.

6

Mittler (2003) reforça que o desafio começa na postura institucional, que deve abandonar o olhar assistencialista. A escola precisa ser um espaço de cidadania plena, onde a diversidade é celebrada como um valor intrínseco. Quando o ambiente escolar é acolhedor e desafiador, o aluno com DI floresce, provando que a deficiência intelectual não é um teto, mas uma condição que demanda mediações específicas. A verdadeira inclusão ocorre quando a diferença não é mais usada para justificar a desigualdade de oportunidades.

Finalmente, a potencialidade do aluno com DI está diretamente ligada à qualidade da mediação docente. Um professor que acredita na educabilidade de seu aluno transforma a realidade da sala de aula. Esse compromisso ético é o que permite superar séculos de marginalização. A escola do século XXI é chamada a ser o laboratório de uma nova humanidade, onde o sucesso escolar é medido pela capacidade da instituição em potencializar as habilidades de cada um, garantindo que ninguém seja deixado para trás devido às suas características funcionais.

4. GENEALOGIA DOS PARADIGMAS: DA EXCLUSÃO AO MODELO MÉDICO-PATOLÓGICO

A compreensão histórica da deficiência intelectual revela uma sucessão de paradigmas que moldaram a forma como a sociedade interage com a diferença. Na Antiguidade clássica, a exclusão era a norma, fundamentada em uma estética da perfeição e na funcionalidade guerreira do cidadão. Aqueles que nasciam com imperfeições eram vistos como um peso para a pólis ou como sinais de desfavor divino. Esse período inicial de abandono e extermínio demonstra como a biologia era usada para definir quem possuía ou não o direito à vida e à participação social.

Com a ascensão do Cristianismo, o paradigma mudou do extermínio para a caridade assistencialista. Embora as pessoas com deficiência passassem a ser vistas como "filhos de Deus", sua existência era marcada pela piedade e pela negação da autonomia. Elas eram objetos de compaixão, mas permaneciam à margem da vida pública, confinadas em mosteiros ou vivendo da mendicância. O olhar místico e religioso impedia a compreensão da deficiência como uma condição passível de intervenção ou educação, mantendo esses indivíduos em um estado de perpétua infância social.

A modernidade trouxe consigo a racionalização e a medicalização da diferença. Entre os séculos XVI e XVII, figuras como Paracelso e Cardano começaram a buscar explicações orgânicas para o que antes era atribuído ao sobrenatural. Esse movimento foi crucial para o nascimento da psiquiatria e da neurologia, mas também deu origem ao modelo médico-patológico. A deficiência passou a ser vista como uma "doença" que precisava de tratamento, contenção e, preferencialmente, cura. Surgiram os hospitais psiquiátricos e asilos, onde o isolamento era justificado pela ciência.

A institucionalização tornou-se a ferramenta de controle social por excelência. Ao isolar os "anormais" em manicômios ou escolas especiais segregadas, a sociedade protegia a "norma" e invisibilizava a diferença. Thomas Willis, no século XVII, foi um dos pioneiros a localizar a deficiência no sistema nervoso central, consolidando a ideia de que a "idiotia" era uma falha biológica imutável. Esse determinismo orgânico serviu para desobrigar a escola regular de educar esses sujeitos, relegando-os a espaços de mera guarda e cuidados básicos.

Pessotti (1984) observa que a história das pessoas com deficiência é uma crônica de segregação e rotulação. O século XIX intensificou essa visão com o surgimento da psicometria e da classificação rigorosa dos níveis de inteligência. A ciência tornou-se o novo tribunal da

normalidade, definindo quem era "educável" e quem era apenas "treinável". Esse legado de exclusão ainda ressoa nos dias de hoje, manifestando-se na resistência de muitas escolas em aceitar alunos com DI sob o pretexto de que "eles não pertencem a esse lugar".

A superação desse paradigma médico exige que entendamos a deficiência como uma construção social e histórica. Conforme aponta Aranha (2001), a deficiência não reside no corpo ou na mente do indivíduo, mas na relação deste com um ambiente que não lhe oferece as acessibilidades necessárias. A transição para o modelo social da deficiência é o marco que permite pensarmos em inclusão. Nesse novo olhar, a incapacidade é deslocada do sujeito para a sociedade, que falha ao não remover as barreiras físicas, curriculares e atitudinais.

Portanto, analisar a historicidade da DI é fundamental para desconstruir preconceitos naturalizados. A escola atual carrega as marcas de todos esses períodos: o abandono em forma de negligência pedagógica, a caridade em forma de simplificação curricular e a medicalização em forma de excesso de diagnósticos. O desafio da educação inclusiva é realizar uma ruptura definitiva com esses modelos, consolidando uma práxis que valorize a diferença como elemento constituinte da riqueza humana e do desenvolvimento democrático.

5. ETIOLOGIA E DETERMINANTES: A INTERVENÇÃO PRECOCE COMO ESTRATÉGIA

A Deficiência Intelectual é um fenômeno complexo cujas raízes mergulham em uma multiplicidade de fatores biológicos, genéticos e ambientais. Compreender a etiologia da DI é fundamental para que as políticas públicas e educacionais deixem de ser reativas e passem a ser proativas. Fatores pré-natais, como a exposição a toxinas, infecções congênitas ou desequilíbrios metabólicos da gestante, podem impactar a formação do sistema nervoso central. No entanto, é necessário fugir do determinismo biológico para entender como esses fatores interagem com o contexto social.

As intercorrências perinatais e pós-natais, como a anóxia neonatal, traumas físicos ou infecções severas na primeira infância, também desempenham um papel crítico. Contudo, a neurociência moderna demonstra que a plasticidade cerebral é uma poderosa aliada no desenvolvimento da criança. Um cérebro que sofreu uma lesão pode reorganizar suas vias de transmissão neural se for submetido a estímulos adequados e precoces. É aqui que a educação se encontra com a saúde: a intervenção precoce é o diferencial que impede que uma limitação orgânica se transforme em uma incapacidade social intransponível.

No campo social, os determinantes da DI são frequentemente ignorados. A desnutrição, a falta de saneamento básico e, principalmente, a privação de estímulos pedagógicos e afetivos nos primeiros anos de vida são causas evitáveis de atraso cognitivo. Crianças que vivem em contextos de extrema vulnerabilidade social enfrentam barreiras que comprometem sua autonomia e funcionamento adaptativo. Uma escola democrática deve atuar na mitigação desses danos, oferecendo um ambiente rico em interações que compense a escassez de recursos do ambiente externo.

A análise crítica dos fatores etiológicos exige que as políticas públicas caminhem de mãos dadas com a pedagogia. Não basta identificar o diagnóstico; é preciso analisar as raízes sociais e pedagógicas que cercam o aluno. O foco deve sair da "cura" da DI para a "prevenção de barreiras". Prevenir, no contexto inclusivo, significa garantir que toda criança, independentemente de sua carga genética, tenha acesso a uma nutrição de qualidade, afeto e, fundamentalmente, a uma educação que desafie suas funções psíquicas superiores desde o nascimento.

A relação entre funcionamento neurológico e autonomia é mediada pela cultura. Vygotsky (1998) ensina que o desenvolvimento humano ocorre de fora para dentro: as funções cognitivas superiores formam-se através das relações sociais. Assim, um aluno com DI pode desenvolver competências complexas se a mediação pedagógica for eficiente. Quando a escola foca apenas no diagnóstico, ela limita as oportunidades; quando foca na mediação, ela expande horizontes. A DI deve ser entendida, portanto, como uma condição dinâmica e sensível ao meio educacional.

A prevenção também se faz no combate aos estereótipos. A baixa expectativa sobre o desempenho de alunos com DI atua como um fator "pós-natal" de exclusão, que mina a confiança do discente. O preconceito é uma toxina social tão danosa quanto as infecções biológicas. Intervir precocemente significa também educar a comunidade escolar para acolher a diversidade, garantindo que o aluno com DI não seja marginalizado pelo seu "rótulo". O olhar sistêmico permite que vejamos o sujeito para além de sua biologia, como um cidadão em pleno desenvolvimento.

Em suma, a etiologia da DI serve para orientar o suporte, não para ditar o limite. O conhecimento científico sobre causas genéticas e ambientais deve ser usado para personalizar o ensino e oferecer recursos de Tecnologia Assistiva que compensem as limitações. A intervenção

precoce e integrada é o caminho para transformar a limitação em potência. A escola inclusiva é aquela que reconhece a complexidade dos fatores que cercam o aluno e se propõe a ser o espaço onde a equidade social se materializa através de uma práxis pedagógica comprometida com a vida.

6. A TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE PESTALOZZI E FRÖBEL

O século XIX marcou uma ruptura fundamental na história da educação especial com o surgimento de teóricos que acreditavam no potencial educável de todos os seres humanos. Johann Heinrich Pestalozzi foi uma das figuras centrais dessa transição. Para ele, a educação não era apenas um privilégio das elites, mas um direito que deveria servir para suavizar as desigualdades sociais. Pestalozzi acreditava que o aprendizado deveria partir do concreto para o abstrato, utilizando a intuição e a observação sensorial como bases do desenvolvimento intelectual, o que abriu precedentes para a educação de crianças com DI.

Friedrich Fröbel, discípulo de Pestalozzi e criador dos jardins de infância, aprofundou essa visão ao introduzir a ludicidade como elemento pedagógico central. Fröbel entendia que a criança aprende através da ação e da exploração do mundo. Seus "dons" e "ocupações" eram materiais manipulativos desenhados para estimular a coordenação motora e o raciocínio lógico. Para crianças com deficiência intelectual, essa abordagem foi revolucionária, pois deslocou o foco da instrução verbal para a experiência tátil e visual, permitindo que elas participassem ativamente do processo de aprendizagem.

A "pedagogia do concreto" proposta por esses autores representou o fim da visão de que a deficiência mental era um estado de estagnação absoluta. Ao provarem que crianças antes consideradas "idiotas" podiam aprender cores, formas e conceitos básicos através da manipulação de objetos, Pestalozzi e Fröbel forçaram a sociedade a repensar a natureza da inteligência. O aprendizado passou a ser visto como um desenvolvimento integral, envolvendo as dimensões físicas, morais e intelectuais, em um ambiente que deveria ser marcado pelo afeto e pelo respeito à individualidade.

Essas contribuições foram o embrião do que hoje chamamos de Educação Especial humanizada. Antes desses autores, o tratamento era puramente clínico ou assistencial; com eles, tornou-se pedagógico. Arce (2001) destaca que Pestalozzi via a educação como um meio de emancipação humana. Ao aplicar esses princípios ao público com deficiência, os educadores

começaram a perceber que a dificuldade de aprendizagem muitas vezes residia no método e não no aluno. A mudança do olhar do professor passou a ser o motor da inclusão escolar.

A influência de Fröbel na criação de espaços educativos acolhedores e estimulantes ainda é sentida nas salas de recursos multifuncionais contemporâneas. A ideia de que o ambiente deve ser organizado para favorecer a autonomia da criança é um dos pilares da inclusão. Para o aluno com DI, a escola deve ser um espaço de descoberta e não de repetição mecânica. Ao valorizar a atividade criativa, os métodos baseados em Fröbel permitem que o estudante expresse sua singularidade e construa sua autoimagem de forma positiva, sentindo-se capaz e produtivo.

No entanto, é importante notar que, embora inovadores, esses métodos ainda ocorriam em contextos de certa segregação. O mérito de Pestalozzi e Fröbel foi o reconhecimento da educabilidade, mas a inclusão em salas regulares só viria a ser debatida décadas depois. Contudo, sem a base teórica fornecida por eles, o caminho para a escola inclusiva teria sido muito mais árduo. Eles provaram que o potencial humano é vasto e que a pedagogia é a ferramenta capaz de lapidar esse potencial, independentemente das limitações biológicas de cada um.

Portanto, resgatar a historicidade desses autores é compreender as raízes da nossa prática atual. A educação inclusiva do século XXI é herdeira da sensibilidade pedagógica do século XIX. Ao priorizarmos o concreto, o afeto e a autonomia, estamos honrando o legado de quem primeiro ousou acreditar que toda criança pode aprender. O desafio atual é transportar essa crença para dentro do ensino comum, garantindo que o aluno com DI tenha acesso a metodologias que respeitem sua forma única de interagir com o conhecimento.

7. O MÉTODO MONTESSORI: SENSORIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Maria Montessori, médica e pedagoga italiana, trouxe uma contribuição inestimável para o campo da deficiência intelectual ao desenvolver um método fundamentado na autoeducação e na liberdade assistida. Ao trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade e com transtornos mentais em Roma, Montessori percebeu que a deficiência cognitiva era, em muitos casos, o resultado de uma profunda negligência sensorial. Sua resposta foi a criação de um "ambiente preparado", onde a criança pudesse explorar materiais didáticos projetados para estimular cada um dos sentidos de maneira isolada e progressiva.

O método Montessori rompeu com a tradição da aula expositiva, colocando a criança no centro do processo. Para o aluno com DI, essa mudança é vital, pois permite que o aprendizado

ocorra no seu próprio ritmo, sem a pressão competitiva do grupo. Os materiais montessorianos, como as letras de lixa ou os blocos lógicos, permitem que o estudante aprenda conceitos complexos através do toque e da visão. Essa abordagem sensorial facilita a transição do pensamento concreto para o abstrato, garantindo que a base do conhecimento seja sólida e baseada na experiência direta.

A autonomia é o objetivo final da pedagogia montessoriana. Através de "exercícios de vida prática" (como lavar as mãos, servir água ou abotoar roupas), o aluno com DI desenvolve coordenação motora fina e um senso de independência que transborda para a vida social. Miranda (2004) destaca que Montessori via a criança como um ser dotado de uma "mente absorvente". Ao oferecer as condições adequadas, o professor deixa de ser o centro do saber para se tornar um guia que prepara o terreno para que a criança descubra o mundo por si mesma.

A organização dos ambientes escolares proposta por Montessori favorece o trabalho colaborativo e a convivência entre pares. Em uma sala inclusiva, alunos com e sem deficiência interagem naturalmente, utilizando os mesmos materiais e respeitando os espaços alheios. Essa dinâmica reduz o estigma e o preconceito, pois o foco não está na limitação, mas na atividade compartilhada. A autonomia conquistada pelo aluno com DI gera um impacto profundo na sua autoestima, provando que ele pode ser o protagonista de sua própria história escolar.

12

Silva e Coelho (2014) observam que o método Montessori é particularmente eficaz para alunos com DI porque valoriza a repetição e o domínio de tarefas simples antes de avançar para as complexas. Isso evita a frustração e constrói uma base de segurança cognitiva. O material manipulável serve como um "mestre silencioso", corrigindo o aluno através do erro percebido visualmente. Esse feedback imediato permite que o estudante se autorregule, desenvolvendo funções executivas que são frequentemente comprometidas na deficiência intelectual.

A filosofia montessoriana reforça os pilares da inclusão moderna ao propor um ensino verdadeiramente centrado no estudante. No contexto de 2026, a relevância dessa abordagem é reafirmada pela necessidade de metodologias flexíveis. Mais do que apenas ensinar conteúdos, o método adapta-se às necessidades individuais, permitindo que estudantes com DI superem barreiras de comunicação e socialização. É uma ruptura necessária com a pedagogia tradicional que, ao focar na norma, acaba por excluir aqueles que necessitam de caminhos alternativos para o saber.

Conclui-se que os princípios de Maria Montessori são fundamentais para sustentar uma educação equitativa. Ao priorizar condições adequadas e recursos acessíveis, criamos o cenário ideal para que o potencial humano floresça. A inclusão, sob esta ótica, deixa de ser uma teoria abstrata para se tornar uma prática cotidiana de respeito e liberdade. Montessori provou que a deficiência intelectual não impede a construção do conhecimento, desde que haja mediação competente, materiais adequados e um ambiente que acolha a diversidade com amor e rigor científico.

8. MEDICALIZAÇÃO E PSICOMETRIA: O IMPACTO DOS TESTES DE QUOCIENTE (QI)

A virada do século XIX para o XX trouxe uma obsessão pela mensuração e quantificação da inteligência, resultando no desenvolvimento da psicometria. Alfred Binet identificou a necessidade de oferecer apoio pedagógico diferenciado, mas o uso desses testes foi distorcido por correntes que buscavam classificar o ser humano em categorias de superioridade ou inferioridade. O surgimento do Quociente de Inteligência (QI) cristalizou a ideia de que a inteligência era uma grandeza fixa e imutável, determinando precocemente o destino de milhares de crianças com dificuldades de aprendizagem.

13

Para o campo da deficiência intelectual, essa medicalização teve consequências devastadoras. O "rótulo" do QI passou a determinar o destino escolar e social dos indivíduos. Alunos com pontuações baixas eram sumariamente excluídos do ensino regular e enviados para instituições onde a educação era substituída pela guarda, baseada na crença de que sua capacidade de aprendizado era nula ou extremamente limitada. Essa visão reducionista do ser humano ignora a plasticidade do cérebro e a capacidade de superação mediada pela cultura e pelo suporte educacional qualificado.

A ditadura da psicometria gerou um estigma que perdura até os dias atuais. Quando uma criança recebe o diagnóstico de DI baseado apenas em testes padronizados, corre-se o risco de ignorar suas competências adaptativas, criativas e emocionais. Os testes de QI muitas vezes falham em considerar os contextos culturais e socioeconômicos dos alunos, punindo aqueles que não tiveram acesso às mesmas oportunidades de estimulação. É necessário entender que a cognição é um processo em constante construção, sensível ao meio e aos afetos.

A medicalização excessiva também transferiu a autoridade sobre o aluno do pedagogo para o médico. O laudo clínico passou a ter mais peso do que a observação cotidiana do

professor. Essa "patologização do aprendizado" desresponsabiliza a escola: se o problema é biológico e está "dentro" do aluno, a instituição se sente no direito de não mudar suas práticas. Romper com esse paradigma exige que a escola recupere sua autonomia pedagógica, entendendo que o diagnóstico médico deve servir apenas como uma orientação para o suporte e não como um veredito final.

Farias e Buchalla (2005) alertam que a deficiência deve ser compreendida através da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que olha para o indivíduo em sua totalidade, incluindo o ambiente em que ele vive. Ao focarmos apenas no déficit cognitivo, deixamos de ver as competências que todo aluno com DI possui. A inclusão exige que olhemos para além dos números e busquemos as estratégias que facilitem o engajamento e a participação ativa no mundo, valorizando as múltiplas formas de existir e de conhecer.

A superação do modelo psicométrico rígido é essencial para uma escola verdadeiramente inclusiva. As avaliações na educação especial devem ser formativas e qualitativas, focando nos processos e não apenas nos resultados padronizados. Valorizar os pequenos avanços e as formas singulares de resolução de problemas é o que permite ao aluno com DI sentir-se parte integrante do grupo social. Quando a escola abre mão da normalização, ela descobre que a diversidade de inteligências é o que torna o ambiente educativo rico e inovador.

14

Portanto, o desafio contemporâneo é desmistificar a soberania do QI como ferramenta de exclusão. Precisamos de uma ciência que ajude a incluir e não a classificar para isolar. A inteligência é plástica, múltipla e, acima de tudo, humana. Ao priorizarmos o potencial de aprendizagem e a mediação competente, estamos desafiando um século de preconceitos codificados. A educação inclusiva é o antídoto contra a medicalização da vida, reafirmando que todo estudante, independentemente de sua pontuação, é um sujeito capaz de crescimento.

9. ÉTICA DA LINGUAGEM E O MARCO REGULATÓRIO DO DECRETO Nº 6.949/2009

A linguagem é um território de disputa política e ética, especialmente no que tange às pessoas com deficiência. Historicamente, termos como "retardado" ou "excepcional" foram usados para reduzir o indivíduo à sua condição biológica, retirando-lhe a humanidade subjetiva. No entanto, a ética da inclusão exige que usemos a "linguagem da pessoa": a deficiência é uma das muitas características do sujeito, mas não define sua totalidade. Palavras inadequadas reforçam barreiras atitudinais invisíveis e perpetuam o estigma social no cotidiano escolar.

O Decreto nº 6.949/2009, que ratificou no Brasil a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trouxe uma mudança paradigmática definitiva ao nosso ordenamento jurídico. Pela primeira vez, a deficiência foi definida como o resultado da interação entre impedimentos físicos ou mentais e as barreiras que a sociedade impõe. Esse "Modelo Social" é revolucionário porque retira o peso da incapacidade das costas do indivíduo e o coloca sobre a estrutura social e a arquitetura das instituições, exigindo transformações estruturais.

De acordo com o Artigo 1º desta Convenção, as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras diversas, podem obstruir sua participação plena na sociedade. Para o aluno com DI, isso significa que sua dificuldade de aprendizagem é agravada se a escola não oferece materiais acessíveis ou professores capacitados. A lei brasileira impõe ao Estado o dever de garantir o "Desenho Universal", assegurando que o currículo e o espaço físico sejam planejados para acolher a todos.

A ética da linguagem na sociedade inclusiva exige responsabilidade pelo que dizemos e escrevemos. Mesmo em 2026, ainda encontramos discursos que romantizam a deficiência ou que a tratam de forma puramente capacitista. Ambos os extremos são desumanizantes, pois negam a realidade do sujeito como cidadão com direitos e desejos. Falar sobre deficiência com respeito significa reconhecer as limitações funcionais, mas focar nas adaptações e suportes que garantem a dignidade e a autonomia plena do estudante.

15

A legislação brasileira é uma das mais avançadas do mundo, mas sua eficácia depende da ruptura com o senso comum capacitista. Definir a deficiência exige ir além do que é visível; a DI demanda um olhar atento à funcionalidade adaptativa. O Decreto 6.949/2009 obriga a escola a realizar "ajustes razoáveis" — modificações necessárias que garantam ao aluno com DI o acesso ao conhecimento. Esses ajustes não são concessões, mas o cumprimento de um direito constitucional que visa a equidade no processo educativo.

A inclusão escolar é, portanto, o cumprimento de um mandato ético de justiça social. Como aponta Pessotti (2004), a deficiência mental refere-se a alterações no desenvolvimento cognitivo que demandam mediações específicas, nunca o isolamento ou a exclusão. A escola deve ser o território onde a diversidade é acolhida por meio de uma intervenção integrada e plural. Somente ao analisar criticamente as barreiras sociais poderemos sustentar uma educação baseada no respeito à dignidade humana e no compromisso real com a inclusão.

Conclui-se que o marco regulatório de 2009 e a ética da linguagem são as bússolas para a construção de uma sociedade mais justa. A inclusão não é um favor que a escola faz ao aluno com DI; é um direito inalienável conquistado através de lutas históricas intensas. Garantir que esses estudantes ocupem as salas regulares é um imperativo ético do nosso tempo. Ao eliminarmos as barreiras atitudinais e linguísticas, estamos permitindo que a diferença se torne o motor de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da socioantropologia da Deficiência Intelectual (DI) permite concluir que a transição para a inclusão plena é um processo epistemológico inacabado que exige vigilância ética constante. Evidenciou-se que as barreiras ao aprendizado não são inerentes à condição biológica do sujeito, mas resultam de uma arquitetura escolar que ainda privilegia a normatividade funcional. A superação do modelo médico-patológico em favor de uma pedagogia da mediação revela-se como o único caminho viável para garantir que o aluno com DI seja reconhecido como sujeito pleno de direitos e de potencialidades no espaço acadêmico.

O sucesso da inclusão escolar no século XXI depende da aplicação rigorosa do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), que antecipa a diversidade humana na própria elaboração do currículo nacional. Ao oferecer múltiplas formas de representação e engajamento, a escola elimina a necessidade de adaptações improvisadas, consolidando um ambiente de acessibilidade universal. Esta mudança de paradigma exige que o AEE atue de forma colaborativa, permeando todas as áreas do conhecimento para garantir a justiça cognitiva e a real equidade de oportunidades educacionais.

Identificou-se que a Justiça Cognitiva é o pilar que sustenta o direito do aluno com DI à produção de conhecimento e ao pensamento crítico qualificado. Não basta que a escola acolha a diferença; é imperativo que ela valorize as formas singulares de inteligência que emergem quando a mediação pedagógica é tecnicamente competente. O resgate do legado de Maria Montessori, aliado às descobertas da neurociência sobre a plasticidade cerebral, reafirma que a deficiência intelectual é uma condição dinâmica e profundamente sensível à qualidade das interações escolares.

A análise do marco regulatório demonstra que o Brasil possui um arcabouço jurídico de vanguarda, mas que ainda enfrenta o desafio da materialização prática no cotidiano escolar. A

deficiência deve ser lida como um conceito político que denuncia as falhas do sistema em prover suportes adequados. Portanto, a luta pela inclusão é uma luta pela democracia, exigindo investimentos reais em recursos humanos e na formação continuada de professores, garantindo que a legislação se traduza em práticas emancipatórias e humanizadoras.

É imperativo que a escola abandone definitivamente a ditadura da psicomетria como único validador da capacidade humana. A inteligência deve ser compreendida em sua multiplicidade, rompendo-se com o estigma da infantilização que frequentemente isola o aluno com DI da convivência com seus pares. Uma ética da alteridade pedagógica reconhece no outro um igual em dignidade, exigindo que o ensino seja adaptado à subjetividade do aprendiz e não o contrário, promovendo um desenvolvimento biopsicossocial verdadeiramente integral e inclusivo.

A linguagem atua como um dispositivo de poder que pode incluir ou marginalizar de forma sutil e duradoura. O uso de uma terminologia pautada no modelo social é fundamental para desconstruir séculos de preconceito e misticismo em torno da deficiência mental. A escola inclusiva é aquela que educa toda a comunidade para a convivência com a pluralidade, transformando o ambiente educativo em um laboratório de cidadania. Ao eliminar barreiras atitudinais, a instituição cumpre sua função social de transformar a limitação orgânica em potência humana e social.

17

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste estudo evidenciou que a Deficiência Intelectual não pode ser compreendida como um dado biológico estático ou como uma limitação absoluta do sujeito. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno socioantropológico complexo, cuja manifestação é profundamente influenciada pela qualidade das interações sociais, pela mediação pedagógica e pelo grau de acessibilidade dos ambientes educacionais.

A trajetória histórica da DI demonstra que a transição do paradigma médico-patológico para o Modelo Social da Deficiência foi fruto de intensas lutas sociais e epistêmicas. A superação do estigma capacitista e da cultura do diagnóstico centralizado no QI exige que a escola regular assuma seu papel transformador, desconstruindo a "pedagogia do déficit" e consolidando uma "pedagogia da potência". Para tanto, o resgate das contribuições sensoriais e intuitivas de Pestalozzi, Fröbel e Montessori, associado aos pressupostos da neuroplasticidade e da mediação cultural, oferece caminhos sólidos para a construção de propostas didáticas flexíveis e significativas.

A articulação entre o ensino comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implementação de princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) revela-se como o núcleo operacional da práxis inclusiva. Reafirma-se que a efetividade das políticas de inclusão é indissociável do cumprimento rigoroso dos marcos regulatórios — em especial o Decreto nº 6.949/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão —, que transferem a responsabilidade da adaptação do indivíduo para a eliminação das barreiras institucionais.

Conclui-se que educar na perspectiva da inclusão radical é um ato ético e político balizado pela ética da alteridade. Garantir o pertencimento, o aprendizado e a autonomia do estudante com Deficiência Intelectual não beneficia apenas o aluno público-alvo da Educação Especial, mas humaniza e democratiza a instituição escolar como um todo. Espera-se que este manuscrito contribua para o fortalecimento do debate acadêmico e para a formação contínua de educadores comprometidos com uma escola pública equitativa, acessível e socialmente justa.

Por fim, este estudo aponta que a educação de alunos com deficiência intelectual exige um compromisso irrevogável com a emancipação. A autonomia deve ser cultivada através de experiências pedagógicas que promovam a agência do estudante no mundo contemporâneo. Ao garantir acessibilidade universal e mediação competente, a escola não apenas cumpre um dever legal, mas consolida um novo contrato social baseado na equidade. A inclusão é a celebração da vida em sua máxima diversidade, assegurando que o direito ao saber seja um patrimônio acessível a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, 2001.
2. ARCE, A. A pedagogia na era das luzes: a criança em Pestalozzi e Fröbel. Petrópolis: Vozes, 2001.
3. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009.
4. BEYOUT, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de quem é o fracasso? Porto Alegre: Mediação, 2006.
5. FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Revista Brasileira de Epidemiologia, 2005.
6. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

7. GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva no cenário educacional brasileiro. São Paulo: Cortez, 2013.
8. HAETINGER, M. G. O Universo Criativo da Criança. Curitiba: Instituto Criar, 2005.
9. LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano (1690). São Paulo: Nova Cultural, 1999.
10. MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
11. MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos. São Paulo: Scipione, 1989.
12. MIRANDA, A. B. História da Educação Especial. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
13. MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
14. PESSOTTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.
15. PESSOTTI, I. O século dos manicômios. São Paulo: Editora 34, 1996.
16. PORTOCARRERO, V. Arquivos da loucura: descontinuidade histórica da psiquiatria. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.
17. ROPOLI, E. A. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
18. SILVA, M. C.; COELHO, L. S. Método Montessori e a inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, 2014.
19. VALENTE, J. A. Computadores e Conhecimento. Campinas: UNICAMP, 2003.
20. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.