

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.012

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O SISTEMA DE APOIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO¹

DEBORAH LAURIANE DA SILVA SOUSA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, deborah.laurianny@hotmail.com;

ANNIE GOMES REDIG

Profª. Associada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, annieredig@yahoo.com.br;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a atual definição da deficiência intelectual e seus sistemas de apoios, a partir dos estudos da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), e analisar suas contribuições para o planejamento de estratégias de individualização do ensino para estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa possui abordagem qualitativa, e metodologia baseada na revisão narrativa da literatura. Como resultado foi possível constatar que a atual definição da deficiência intelectual se difere da anterior por localizar a idade de aparição aos 21 anos, ao invés dos 18 anos. Além disto, destaca a abordagem multidimensional do funcionamento humano, baseado no paradigma de apoios, e na ênfase para a qualidade de vida do sujeito. Nesta perspectiva, as dificuldades que manifestam a deficiência intelectual estão diretamente relacionadas aos serviços de apoio que este sujeito tem à sua disposição. Nesse sentido, corrobora-se a importância de apoios individualizados no espaço escolar, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), voltado para

1 O presente trabalho é resultado de projeto de pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Possui financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

acessibilidade curricular e inclusão escolar do educando com deficiência, e o Plano Individualizado de Transição (PIT), que aliado ao PEI tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades que auxiliem o educando jovem e/ou adulto no processo de transição da escola para uma vida independente.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Sistema de Apoio, Individualização do Ensino, Revisão Narrativa da Literatura

INTRODUÇÃO

A legislação e as políticas públicas vigentes (Brasil, 1996; 2008; 2012; 2015, entre outras) são de extrema importância para garantir o cumprimento do direito da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade, com acesso, permanência e aprendizado ao longo da vida. Todavia, ainda há inúmeros entraves no que se refere à implementação da legislação brasileira no que diz respeito à inclusão escolar do sujeito com deficiência, a começar pela forma que a inclusão deste público vem sendo organizada: através da força da lei. Ou seja, estas mudanças não surgiram dentro de um contexto subjetivo de transformação do olhar humano, por meio de uma elevação de consciência, onde a diferença passa a ser concebida como uma forma de expressão da diversidade humana.

Desse modo, torna-se imprescindível considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos e as dinâmicas internas dos fenômenos sociais na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil. Todas estas relações de poder presentes no espaço escolar em meio ao processo de inclusão, tornam-se relevantes, pois o que sustenta a exclusão na maioria das vezes, são as barreiras² atitudinais e o preconceito, em que a pessoa com deficiência é invisibilizada, e quando vista, são pelas lentes da incapacidade e dos rótulos (Reis; Araújo; Glat, 2019).

As pessoas com deficiência intelectual, que são os sujeitos desta pesquisa, sofrem com estas questões desde a mais tenra idade, pois além da invisibilidade, as representações sociais dominantes acabam por atribuir ao indivíduo com deficiência intelectual, uma cognição infantil, contribuindo para lhes excluir do direito a uma vida adulta e cidadã (Dias; Lopes de Oliveira, 2013; Redig, 2014; Reis; Araújo; Glat, 2019). Ainda nesse sentido, Redig (2019) aponta que devido à natureza de sua deficiência ser de ordem cognitiva, acabam sendo excluídos das possibilidades de aprendizagem de ordem acadêmica e curricular, gerando um ciclo interminável de fracasso escolar, que conseqüentemente se transforma em insucesso na vida.

A pesquisa de Lopes, Prieto e Gonzalez (2021) corrobora este fenômeno ao investigar os indicadores sociais sobre as pessoas com deficiência intelectual no

2 Compreende-se o conceito de barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Brasil, e constata que em comparação com as demais deficiências, os sujeitos com deficiência intelectual são os que mais sofrem desvantagens no acesso ao trabalho, rendimento financeiro e alfabetização.

Diante disso, é necessário pensar em uma escola que vá além do ensino tradicional de conteúdos acadêmicos e que valorize as potencialidades e interesses desses estudantes, através da construção de currículos acessíveis, e equiparação de desigualdades através da personalização do ensino aos que assim necessitarem.

Dito isto, objetivou-se com este capítulo apresentar a atual definição da deficiência intelectual e seus sistemas de apoios, a partir dos estudos da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), e analisar suas contribuições para o planejamento de estratégias de individualização do ensino para estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, e metodologia baseada na revisão narrativa da literatura. Como publicações para análise utilizou-se a 12ª versão do manual da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e artigos científicos sobre o Planejamento Educacional Especializado (PEI), e o Plano Individualizado de Transição (PIT) e seu papel na cadeia de Sistemas de Apoio necessários para o amplo desenvolvimento e inclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual.

Como resultado constatou-se que a definição da deficiência intelectual se baseia em uma abordagem multidimensional do funcionamento humano, baseado no paradigma de apoios, e na ênfase para a qualidade de vida do sujeito. Nesta perspectiva, as dificuldades que manifestam a deficiência intelectual estão diretamente relacionadas aos serviços de apoio que este sujeito tem à sua disposição, onde os planejamentos individualizados como o PEI e o PIT ganham destaque como Apoios necessários para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Realizou-se para a consecução desta pesquisa uma revisão narrativa de literatura. Esse tipo de método, permite uma ampla descrição sobre o assunto, tem como objetivo descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual. Sua importância está na rápida atualização dos estudos sobre a temática.

Os estudos de revisão narrativa da literatura permitem ao pesquisador estabelecer relações entre as produções, apontar novas perspectivas, ideias e métodos, proporcionando a consolidação de uma área do conhecimento, e se colocando como importante fonte de orientação para práticas pedagógicas e definição de parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (Rother, 2007; Cordeiro; Rentería; Guimarães, 2007; Cavalcante; Oliveira, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A delimitação e discussão sobre a definição de deficiência intelectual se faz necessária pois acarreta impactos significativos desde a elegibilidade ou não dos sujeitos, até os encaminhamentos que serão realizados, e os serviços de apoio e direitos que terão acesso, como escolarização, emprego, profissionalização, lazer, moradia, saúde, entre outros. A nossa discussão aqui será baseada nos estudos da AAIDD, reconhecida internacionalmente por ser o órgão pioneiro na pesquisa sobre deficiência intelectual, ocupando lugar central no estabelecimento de conceituações, diagnósticos, classificações, modelos teóricos e na proposição de políticas públicas destinadas à escolarização e profissionalização destes sujeitos (Alles *et al.*, 2019; Mafezoni; Cesar; Souza, 2020).

Segundo a 12ª edição do Manual da AAIDD, organizado por Schalock, Luckasson e Tassé (2021), a deficiência intelectual é caracterizada por dificuldades significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, manifestadas em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem origem no período de desenvolvimento que é operacionalmente definido como antes do indivíduo atingir a idade de 21 anos.

Desse modo, podemos delimitar sua definição a partir de três critérios, como: 1) Dificuldades no Funcionamento Intelectual; 2) Dificuldades no Comportamento Adaptativo; 3) Idade de Aparição até os 21 anos de idade.

Atualmente o termo funcionamento intelectual incorpora: 1) as características comuns da definição de inteligência, tais como raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência; 2) as habilidades avaliadas por meio de testes padronizados de avaliação da inteligência; e 3) o entendimento de que o funcionamento intelectual é influenciado por outras dimensões do funcionamento humano e pelos sistemas de apoio (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Vale destacar que esta definição não pode ser aplicada de forma acrítica e isolada. Sendo importante levantar algumas premissas essenciais, entre as quais destacam-se:

1) As dificuldades no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto de ambientes comunitários típicos de pares de idade e cultura iguais ao indivíduo. 2) Uma avaliação válida leva em conta os aspectos culturais e linguísticos, assim como as diferenças nos fatores comunicativos, sensoriais, motores e comportamentais. 3) Em um indivíduo, as dificuldades muitas vezes coexistem com capacidades excepcionais. 4) Um propósito importante da descrição das dificuldades é desenvolver um perfil dos suportes necessários. 5) Com suportes personalizados fornecidos durante um período contínuo, o funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhora. (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 15)³

O comportamento adaptativo por sua vez se refere ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem e executam na sua vida diária. O comportamento adaptativo é processual e evolui em complexidade de acordo com a idade, possui relação com as expectativas da idade e as demandas dos contextos particulares do sujeito, sendo avaliado com base no desempenho típico do indivíduo em casa, na escola, no seu trabalho e em seu tempo livre, tendo como referência também os ambientes comunitários típicos dos companheiros da sua mesma idade (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Ressalta-se que as dificuldades no comportamento adaptativo e no funcionamento intelectual como critérios para um diagnóstico de deficiência intelectual devem ser avaliadas de forma global e multidimensional. Sendo imprescindível analisar previamente os contextos sociais e culturais em que o sujeito está inserido, pois dificuldades nas habilidades conceituais, sociais e práticas nas atividades diárias da vida, nem sempre decorrem de uma limitação na inteligência do indivíduo, sendo em alguns casos decorrentes apenas da falta de estímulo, oportunidades, superproteção, pressão familiar, traumas psicológicos, entre outros motivos (Silva, *et.al.*, 2022).

O terceiro critério para diagnóstico da deficiência intelectual, e não menos importante, diz respeito a idade de surgimento. Atualmente se alcançou um

3 Tradução livre

consenso através da adoção do critério de idade de ocorrência, desde o período gestacional até antes que o indivíduo complete 21 anos de idade. Anteriormente, o período de desenvolvimento terminava aos 18 anos. Todavia, vale destacar que esta alteração não incidirá sobre as taxas de prevalência da deficiência intelectual, mas permitirá diagnosticar com mais precisão uma pequena porcentagem de indivíduos que se identificam mais perto do final do período de desenvolvimento (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

No que se refere à classificação da deficiência intelectual, esta deixa de ser obrigatória, e passa a ser um esquema de organização opcional posterior ao diagnóstico da deficiência intelectual, cujos objetivos são descrever: a intensidade das necessidades de apoio, o grau de limitação do comportamento adaptativo nas habilidades conceituais, sociais e práticas, e o grau das dificuldades no funcionamento intelectual (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Esta mudança se deve à transição de um viés positivista, baseado no modelo biomédico, para uma visão multidimensional do funcionamento humano, baseado no paradigma de apoios, e na ênfase para a qualidade de vida do sujeito. Nesta perspectiva, os prejuízos e dificuldades que manifestam a deficiência intelectual estão diretamente relacionadas aos serviços de apoio que este sujeito tem à sua disposição.

De acordo com a AAIDD (2021) os sistemas de apoio são uma rede interconectada de recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento e os interesses de uma pessoa e melhoram seu funcionamento e bem-estar pessoal. Os sistemas eficazes de apoio são integrais e coordenados e estão centrados na pessoa e orientados para os resultados.

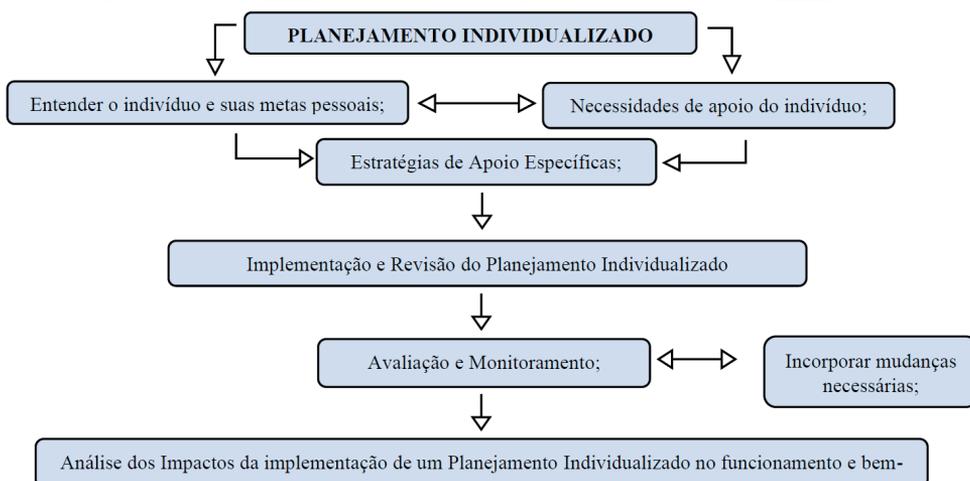
O paradigma baseado nos sistemas de apoio tem produzido um efeito catalizador de mudanças nas políticas e práticas no campo da deficiência intelectual, pois preconiza que a diferença mais relevante entre uma pessoa com deficiência intelectual e as demais, reside no fato de que necessitam de diferentes tipos de intensidade de apoios para participar plenamente e contribuir na sociedade. Ao mesmo tempo que defende que os apoios apesar de não eliminarem a deficiência, funcionam como elementos compensatórios, diminuindo o impacto da deficiência na qualidade de vida deste sujeito (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Nessa direção, observa-se a importância da utilização dos Sistemas de Apoios defendido pela AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), cujo objetivo é reduzir a discrepância entre as limitações funcionais do indivíduo e as exigências

do seu ambiente, para que deste modo possa melhorar seu funcionamento e bem-estar pessoal. A compreensão e divulgação dos seus objetivos, características e implicações para os profissionais da educação e terapeutas poderá auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, culminando em resultados eficazes de inclusão escolar, social e laboral.

No contexto brasileiro, um dos elementos que podem fazer parte destes Sistemas de Apoio, são os Planejamentos Individualizados, cuja abordagem utilizada deve ser centrada na pessoa, nos seus direitos, capacidades ou pontos fortes, que utilizem tecnologias da informação e assistivas, que garantam acessibilidade e participação às pessoas com deficiência intelectual, bem como um trabalho coordenado e colaborativo entre os profissionais da educação e equipe multiprofissional. Para sua organização faz-se necessário observar os seguintes fatores que podem ser melhor compreendidos através da figura a seguir.

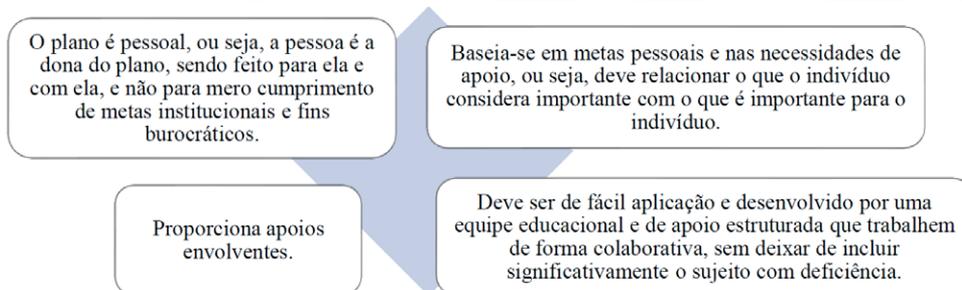
Figura 2: Pressupostos para organização de um Planejamento Individualizado



Fonte: Adaptado de Schalock, Luckasson e Tassé (2021, p. 86)

Aliado a estes fatores também têm surgido quatro princípios que norteiam o desenvolvimento de um planejamento e facilitam sua organização.

Figura 3: Princípios para o desenvolvimento de um planejamento individualizado



Fonte: Adaptado de Schalock, Luckasson e Tassé (2021, p. 86)

Redig (2014) em sua tese de doutoramento, já reflete sobre a relevância das equipes de profissionais responsáveis pela organização dos planejamentos individualizados, na medida em que contribuem para avaliação, planejamento, monitoramento e eficácia dos apoios. Segundo ela, esta equipe deve ser formada por profissionais de diferentes áreas, como especialistas em Educação Especial, docentes das turmas comuns, familiares e o próprio sujeito com deficiência intelectual, a fim de informar suas preferências, interesses e estimular seu empoderamento, incentivando assim o desenvolvimento da autonomia e as chances de uma transição educacional destes sujeitos quando jovens e adultos para o mundo do trabalho e para uma vida independente em sociedade.

Para Bernardes e Redig (2021) a implementação de planos individualizados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência garante avaliação adequada das suas necessidades, e suporte pedagógico necessário para sua escolarização. Nesse sentido, evidencia-se, o Plano Educacional Individualizado (PEI), voltado para acessibilidade curricular e inclusão escolar do estudante com deficiência, e o Plano Individualizado de Transição (PIT), que aliado ao PEI tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades que auxiliem o estudante jovem e/ou adulto no processo de transição da escola para uma vida independente (Redig, 2019; Nascimento, 2020).

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018) estes planos eram preenchidos por mera formalidade, e seu domínio centrava-se nas ações do professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto o ensino na sala comum ficava negligenciado.

Isto é preocupante, pois o estudante, durante o ano letivo, passa a maior parte do tempo com os professores do ensino comum, evidenciando a necessidade de se estruturar no cotidiano escolar formas de colaboração entre os docentes da turma comum e educação especial. (Redig, Mascaro, Dutra, 2017)

Diante disto, estudos (Pletsch, Souza, Orleans, 2017; Nascimento, Redig, 2019; Mascaro, 2018) apontam que o PEI, como estratégia diferenciada de ensino, proporciona a reformulação da prática docente, insere na cultura escolar a necessidade do trabalho colaborativo, e tem sido incorporada nos discursos e nas práticas docentes como um dos caminhos para efetivar a inclusão escolar.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018) o PEI pode ser conceituado como um documento ou registro que possui a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.

Para Pereira e Nunes (2018) o PEI também pode ser concebido como um mapa educacional, pois descreve o nível atual de desempenho do estudante e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular. O alcance dos objetivos escolares é favorecido por meio da individualização do ensino e avaliação a fim de se adequar às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do estudante.

Desse modo, o PEI beneficia a todos, professores e estudantes, mas precisa ser continuamente revisto e se necessário reformulado à medida que o estudante vai se desenvolvendo, e suas necessidades educacionais especiais vão se modificando. (Nascimento, Redig, 2019)

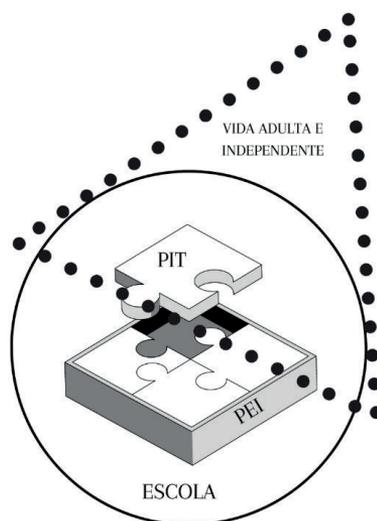
Aliado ao PEI, e para atender às demandas dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, encontra-se o PIT. Estudos (Soriano, 2006; Redig, 2014; Carvalho; Fernandes, 2018; Alles; Boueri, 2018; Fanzêres; Santos-Cruz; Santos, 2019; Redig, 2019; Pinheiro; Redig, 2019; Redig, 2021) vêm apontando sua necessidade e impactos positivos como principal apoio no processo de preparação para uma vida independente de jovens e adultos com deficiência, permitindo o desenho real e pessoal de cada jovem e/ou adulto, no qual são registrados seus desejos, potencialidades, progressos, e metas de desenvolvimento educacional, pessoal e social.

A finalidade e filosofia do PIT dialogam com o paradigma dos Sistemas de Apoios defendido pela AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), pois se caracteriza como um documento norteador do trabalho pedagógico, cujo objetivo é

organizar o processo de transição destes sujeitos com deficiência da escola para uma vida independente, a partir do desenvolvimento de um Plano de Ação que tem como objetivo o alcance de metas, como a inserção no mercado de trabalho, educação profissional, educação superior, orientação de carreira, moradia independente, autodeterminação, entre outros (Redig, 2019).

Não deve ser elaborado e nem implementado na escola de forma isolada, ele deve estar atrelado ao PEI do estudante com deficiência. Devendo funcionar como um eixo do PEI, que por sua vez, tem como objetivo registrar as necessidades, potencialidades e interesses do estudante e oferecer acessibilidade curricular aos mesmos, garantindo uma escolarização significativa, que contemple metas acadêmicas, sociais e laborais (Mascaro, 2017; Redig, 2019). Para compreender as relações existentes entre estes dois documentos no contexto escolar, segue a figura abaixo que ilustra e situa a posição do PIT como elemento constituinte do PEI, e seu papel como elemento de ligação entre a escola e a sociedade.

Figura 4: Relação entre o PEI e o PIT.



Fonte: Adaptado de Soriano (2006) e Redig (2019)

Vale destacar que a imagem do triângulo nesta figura é denominada “vida adulta e independente”, pois o PIT deverá ser baseado em um conceito holístico, que considera vários aspectos da vida adulta, e não apenas o trabalho. Nesse sentido,

a construção do PIT deve fazer parte de uma política educacional, que considere não apenas os objetivos ligados ao mundo do trabalho, mas a oferta de suportes e serviços para as diversas áreas de transição, que envolvem a vida do sujeito. O processo de transição para uma vida adulta e independente deve ser pensado em suas múltiplas dimensões e na articulação entre escola, família e comunidade (Carvalho, Fernandes, 2018; Redig, 2019).

No Brasil, Redig (2019) sugere que a construção deste documento inicie quando o aluno alcançar os 14 anos de idade, devido ao programa de apoio à juventude denominado "Jovem Aprendiz"⁴. A autora também acrescenta que em alguns casos esta preparação para transição poderá ser anterior a esta faixa etária, para que o estudante possa se conhecer e desenvolver habilidades para uma vida independente e possível inserção laboral.

Para construção de um PIT é necessário o envolvimento e participação de todos os atores envolvidos com a vida tanto escolar como social deste estudante. De acordo com Redig (2019) e Soriano (2006), a equipe responsável pela sua elaboração e implementação deverá ser a mesma do PEI. A única ressalva está no fato que, diferente do PEI, o PIT pode ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵ na Sala de Recurso Multifuncional, e poderá contar também com o apoio dos profissionais externos (tais como empregadores, assistentes sociais, entre outros), que estejam envolvidos com os objetivos de transição do estudante (Nascimento, 2020).

Destaca-se também a importância da atuação colaborativa dos professores do ensino comum e da Educação Especial, bem como o envolvimento dos demais profissionais da escola, como os orientadores educacionais, principalmente no que tange às metas ligadas à construção de projetos de vida, orientação vocacional e profissional (Pinheiro, 2020).

4 Fruto da Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, o Programa Jovem Aprendiz estabelece que empresas de médio e grande porte são obrigadas a contratar jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes. A porcentagem de aprendizes dentro das organizações varia entre 5% e 15%. O programa tem como objetivo a inclusão social de jovens no mercado de trabalho, visando o desenvolvimento de competências teóricas e práticas que auxiliem na preparação para o mundo do trabalho. Fonte: <https://www.gupy.io/blog-do-emprego/jovem-aprendiz>.

5 Segundo o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A equipe educacional deve atuar também em conjunto com a família e próprio aluno para a tomada de decisões sobre possibilidades de trabalho, independência e perspectivas futuras. É necessário o desenvolvimento de habilidades vocacionais, além do oferecimento de oportunidades de trabalho (Redig; Mascaro; Estef, 2016, p.8).

Vale ressaltar que o PIT possui um caráter flexível e dinâmico, tendo em vista as mudanças relativas aos desejos e interesses do estudante neste período de transição; bem como um papel de documentar as intenções do aluno em relação ao seu futuro e opções de certificação para conclusão da escolaridade obrigatória (Soriano, 2006; Redig, Mascaro e Estef, 2016; Fanzêres, Sousa-Cruz, Sousa, 2019).

Tem como finalidade o estabelecimento de metas, objetivos e estratégias para a transição educacional do estudante com deficiência intelectual para uma vida independente. Sendo necessário uma avaliação periódica em cada uma das etapas, flexibilidade, e que os objetivos definidos sejam mensuráveis, claros, e exequíveis, obedecendo à idade cronológica do estudante, seu contexto cultural, econômico e familiar, e as habilidades acadêmicas e conteúdos curriculares que o aluno e sua turma estão situados (Redig, 2021).

Carvalho e Fernandes (2018) reiteram que para o sucesso de uma transição da escola para uma vida independente, é indispensável, que a escola durante o período acadêmico do estudante, promova a criação de uma equipe responsável por este momento e utilize o PIT como estratégia de preparação para uma vida adulta e ativa em sociedade.

Todavia, na realidade brasileira, ainda não há um profissional específico para este trabalho. E na ausência deste, o professor da Educação Especial que atua no AEE no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais poderá assumir este processo. Vale destacar que sem o suporte dos profissionais da Educação Especial, dificilmente o PIT será bem-sucedido (Pinheiro, 2020).

Finaliza-se esta discussão concordando com as constatações de Carvalho e Fernandes (2018) sobre a necessidade das escolas, comuns e especiais, em se organizarem e assumirem a sua responsabilidade perante os alunos com deficiência, através da criação de ações e estratégias que preparem estes estudantes para uma vida adulta e independente, procurando efetivar de forma concreta o PIT como parte integrante da vida do estudante com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das discussões decorrentes deste estudo é possível compreender que as pessoas com deficiência intelectual colecionam em suas trajetórias educacionais inúmeros fracassos escolares, abandonos, silenciamentos e isolamento, decorrentes em grande parte pelo capacitismo e concepções limitantes acerca dos seus potenciais.

Diante disso, se faz necessário destacar as contribuições que a AAIDD (2021) vem dando ao longo dos anos para o campo da deficiência intelectual, ao posicioná-la como uma dificuldade, não apenas de ordem biológica, intrínseca ao indivíduo, mas de base multidimensional, onde seu nível de funcionalidade será baseada nos apoios que este indivíduo têm à sua disposição.

Na escola, ambiente potencial de interações sociais, mediação, desenvolvimento e aprendizagem, os apoios são imprescindíveis para os estudantes com deficiência intelectual, seja para acessibilidade curricular e flexibilização dos conteúdos acadêmicos, por meio do PEI, como no desenvolvimento de habilidades para uma vida independente no momento pós-escola, através do PIT.

REFERÊNCIAS

ALLES, Elisiane Perufo et al. (Re) significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. **Ver. Bras. Educ. Esp.**, Bauro, v. 25, n.3, p. 373-388, Jul.-Set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PpqPsvvqHqDVQCCDdprWxcc/#>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BERNARDES, A. O. REDIG, A. G. **A percepção de professores sobre o plano individualizado de transição em um curso de formação continuada**. E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 162-176. Disponível em: <<https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/73875>>. Acesso em: 20/11/2023

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista...** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set., 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, jan., 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 set., 2023.

CARVALHO, A. C.; FERNANDES, E. M. Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. In: **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Niterói, 2018. Disponível em: https://edito-rarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID1208_27052018163006.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2023.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682020000100006&lng=pt&nrm=iso. acesso em 19 nov. 2023.

CORDEIRO, A. M., Oliveira, G. M. de., RENTERÍA, J. M., & GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Ver. Col. Bras. Cir.**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 10 nov., 2023.

DIAS, S. de S. e O., LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 30 out., 2023.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS S. Questionário de Transição para a Vida Adulta dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Percursos de Formação no Sistema Educativo Português: Construção e Validação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.26, n.3, p.481-494, jul.-set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4Gh3FgPsXvVHBCct7ZP35sJ/?lang=pt> . Acesso em 20 de maio de 2023.

LOPES, I. A.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G.. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e232273, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232273>. Acesso em: 10 ago., 2023.

MAFEZONI, A. C.; CESÁR, T. M. de A.; SOUZA, D. S. Deficiência Intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações Piracicaba**, v. 27, n. 3, p. 143-161, set.-dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p143-161>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023

MASCARO, C. A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 205, ano XXVIII, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://eduinclusivapesq.uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/06/43318-Texto-do-artigo-Mascaro-PEI.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

NASCIMENTO, V. L. do N. **Formação docente:** pensando o momento pós escola de estudantes com deficiência intelectual na EJA. Orientadora: Annie Gomes Redig. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17331/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Van%C3%A7%C3%A3o%20Lima%20do%20Nascimento%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 08 abr., 2023.

NASCIMENTO, V. L., do N. REDIG, A. G. Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: individualização do ensino. In: Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 10, 2019. **Anais** [...]. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/06/DIALOGANDO-SOBRE-AS-ESTRATEGIAS....pdf>. Acesso em: 05 out. 2023

PEREIRA, D. M., NUNES, D. R. DE P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo, **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33048>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 23 set. 2023

PINHEIRO, V. C. da S. **Plano Individualizado de Transição**: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual. Orientadora: Annie Gomes Redig. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/17649/5/Disserta%3%a7%3%a3o%20-%20Vanessa%20Cabral%20da%20Silva%20Pinheiro%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 20 abr., 2023.

PINHEIRO, V. C. da S.; REDIG, A. G. Plano individualizado de transição como instrumento para estudantes com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8, 2018. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCAR. 2018.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS. L. F. A diferenciação curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem como princípios para a inclusão escolar, **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 05 ago. 2023.

REDIG, A. G. **Aplicação e análise de um programa customizado para inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. Orientadota: Rosana Glat. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10378>. Acesso em: 12 fev., 2023.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 12 fev., 2023.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, v. 46, n.1, p. 1–26. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43012>. Disponível em: 10 abr., 2023.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; DUTRA, F. B. da S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-44. 2017. Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso: 30 jun., 2023.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; ESTEF, S. Estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a vida adulta e o plano individual de transição. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 7. **Anais [...]**. São Carlos: Ufscar, 2016.

REIS, J. G., ARAÚJO, S. M., & GLAT, R. (2019). Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 32, e103, p. 1–16. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oo?id=313158902103>. Acesso em: 04 ago., 2023.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista De Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/#ModalHowcite>. Acesso em: 17 jul., 2023.

SCHALOCK, R. L. LUCKASSON, R. TASSÉ, R. M. J. (2021) **Discapacidad Intelectual: Definición, Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyos**, (12^a ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

SILVA, A. L. da. PACÍFICO, H. de F. SILVA, P. S. da. CARLOS, K. A. MENESES, A. M. A. de. MENEZES, T. A. SILVA, R. S. da. A deficiência intelectual em debate: do conceito ao diagnóstico. **Campo do Saber**, v. 8, n. 2, 2022.2.

SORIANO, Victoria. **Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego.** European Agency for Development in Special Needs Education, 2006. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf. Acesso em: 25 ago., 2023.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países, **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 19 out. 2023.