

## DA TEORIA À PRÁTICA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE AULA COMUM

Francisca Thanísia de Freitas Falcão <sup>1</sup>

Danielle Campos Macedo Gameiro <sup>2</sup>

Kerginaldo Luiz de Freitas <sup>3</sup>

### RESUMO

A deficiência intelectual, tradicionalmente associada a limitações cognitivas, tem sido reinterpretada por abordagens contemporâneas que evidenciam suas potencialidades intrínsecas, as quais podem ser adequadamente estimuladas para promover o desenvolvimento individual. Nesse contexto, a escola deve ser concebida como um ambiente de ensino inclusivo, apto a oferecer condições de aprendizagem adaptadas às especificidades de cada realidade. O presente estudo tem como objetivo demonstrar a relevância de estratégias pedagógicas tanto individualizadas quanto coletivas, com ênfase nas potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual, bem como na colaboração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum. Metodologicamente, fundamenta-se em uma revisão da literatura presente nas principais bases de dados, incorporando estudos teóricos que contribuem para a compreensão das práticas inclusivas. O referencial teórico-metodológico deste trabalho articula os pressupostos do Modelo Social da Deficiência com os princípios das práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando a superação das barreiras socioambientais e a promoção dos direitos, da autonomia e do desenvolvimento integral dos indivíduos. Ressalta-se, assim, o processo de mudança como uma capacidade inerente ao ser humano, o que demanda um planejamento pedagógico meticulosamente estruturado e ajustado às demandas existentes. Os achados evidenciam que o reconhecimento e o estímulo das potencialidades dos estudantes podem, de maneira significativa, atenuar as limitações associadas à deficiência intelectual. Ademais, a implementação do AEE, quando integrada à cooperação entre docentes e ao fortalecimento da parceria família-escola, revela-se eficaz na melhoria do desempenho acadêmico e na promoção de um desenvolvimento autônomo e socialmente maduro. Conclui-se que a promoção de uma educação de qualidade requer investimentos na formação continuada dos professores e a integração de serviços especializados, os quais são essenciais para uma inclusão verdadeiramente transformadora.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Parceria Família-Escola; Planejamento Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, a deficiência intelectual foi compreendida a partir de uma perspectiva reducionista, marcada pela influência de paradigmas biologizantes e psicométricos. Essas abordagens, ancoradas na mensuração do quociente intelectual e na ênfase sobre as limitações

---

<sup>1</sup> Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR, [psithanisiafalcao@gmail.com](mailto:psithanisiafalcao@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR, [daniellemacedo2017@gmail.com](mailto:daniellemacedo2017@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR, [kerginaldof@gmail.com](mailto:kerginaldof@gmail.com);

cognitivas, sustentaram narrativas de incapacidade que relegavam os sujeitos com deficiência intelectual a posições de exclusão e marginalidade no âmbito educacional e social (SANTOS DIAS DE ABREU; LIMA MARTINS PEDERIVA, 2023; MANTOAN, 2003). Essa concepção, predominante por décadas, contribuiu para práticas escolares que reforçaram a segregação institucional e a homogeneização dos processos de ensino, desconsiderando a diversidade e a singularidade dos sujeitos e os contextos socioculturais que configuram o desenvolvimento humano.

Ao reduzir o sujeito à lógica do déficit, essa visão produziu um discurso desumanizador que o deslocou de seu contexto histórico e cultural, desconsiderando as mediações sociais e simbólicas constitutivas da subjetividade. Tal entendimento consolidou uma prática pedagógica que, ao privilegiar diagnósticos em detrimento do diálogo, transformou a escola em espaço de reprodução das desigualdades, restringindo o acesso ao conhecimento e à participação social plena (TIBYRIÇÁ; MENDES, 2023; SOUZA; ORNELLAS, 2025).

Nas últimas décadas, contudo, observa-se uma mudança paradigmática significativa tanto na Psicologia quanto na Educação, marcada pela influência de teorias histórico-culturais, sociointeracionistas e críticas, que reposicionam a deficiência intelectual sob a ótica da diferença e da potencialidade. Essa inflexão teórica desloca o foco do déficit individual para as possibilidades de desenvolvimento que emergem das interações sociais e das práticas pedagógicas mediadas intencionalmente em contextos inclusivos (SANTOS; BUSATTA, 2024).

Busatta (2024) ressalta que essa transição epistemológica implica reconhecer o estudante com deficiência intelectual como sujeito histórico, produtor de cultura e de sentidos, o que exige uma pedagogia fundamentada na valorização das potencialidades, na mediação dialógica e na construção de autonomia. Nessa direção, supera-se a lógica da adaptação passiva e afirma-se uma concepção de ensino comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a transformação ética, política e institucional da escola.

A inclusão escolar, conforme defende Mantoan (2003), ultrapassa a mera matrícula e a presença física de estudantes com deficiência nas turmas regulares. Ela demanda uma reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das culturas escolares, de modo que o ensino se configure como espaço de pertencimento, escuta e reconhecimento da diferença. A escola inclusiva, portanto, é aquela que valoriza a diversidade humana como princípio fundante e reconhece a educação como direito inalienável, articulado à dignidade humana e à participação cidadã (BARCELLI; ROSALINO, 2022).

O diálogo com o Modelo Social da Deficiência fortalece essa concepção ao compreender que as barreiras que dificultam a aprendizagem não estão nas limitações individuais, mas nas estruturas sociais, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que restringem o acesso e a permanência dos estudantes (TIBYRIÇA; MENDES, 2023; SOUZA; ORNELLAS, 2025; MANTOAN, 2003). Nessa mesma conjuntura, Tibyriçá e Mendes (2023) apontam que a abordagem social rompe com o paradigma médico e deficitário, pois desloca a ênfase da deficiência para o contexto social e cultural em que o sujeito está inserido, reconhecendo as barreiras como construções históricas e simbólicas que podem ser transformadas por meio de práticas educativas emancipatórias.

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva constitui-se como dispositivo ético e político de transformação social, na medida em que promove o reconhecimento da diferença e o fortalecimento de políticas públicas que asseguram o direito à participação plena e à cidadania. Gesser et al. (2022) enfatizam que essa concepção transcende as práticas compensatórias e se configura como espaço de produção de sentidos, mediado pela escuta e pelo diálogo.

No interior dessa proposta, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central como campo de mediação, escuta e articulação pedagógica. Quando concebido como prática que valoriza o encontro e o diálogo entre os sujeitos, o AEE contribui para a construção de trajetórias escolares significativas, equitativas e emancipadoras. Mais do que um serviço complementar, trata-se de um espaço que amplia a aprendizagem e fortalece o compromisso ético com uma educação que não apenas inclui, mas transforma, ao reconhecer o sujeito em sua totalidade e valorizar a pluralidade como fundamento de uma sociedade genuinamente democrática (CANAL *et al.*, 2025).

A partir dessa compreensão do AEE como espaço de mediação e transformação, a inclusão escolar configura-se como um dos marcos mais expressivos da história recente da educação, pois propõe a superação de modelos pedagógicos e sociais excludentes, instaurando um novo paradigma sustentado na diversidade, na equidade e na justiça social. Mais do que uma determinação legal ou administrativa, trata-se de um compromisso ético e político que reafirma o direito universal à aprendizagem e à participação plena nos espaços escolares (MANTOAN, 2003).

Essa mudança de paradigma convoca a revisão das concepções tradicionais de ensino e de deficiência, exigindo que a escola se reorganize em suas práticas, currículos, avaliações e modos de convivência, reconhecendo o aluno como sujeito ativo do processo educativo (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011; SANTOS; BUSATTA, 2024). Nesse contexto, a inclusão demanda que a escola vá além da mera adaptação ou integração, instaurando um

projeto pedagógico capaz de acolher as diferenças como constitutivas da experiência humana (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011).

Mantoan (2003) destaca que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a singularidade de cada estudante e compreende que ensinar implica igualmente aprender com o outro. Assim, o papel docente deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e se redefine como mediação de sentidos, orientada à promoção do desenvolvimento humano e à criação de condições de aprendizagem que potencializem as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos.

De acordo com Barcelli e Rosalino (2022), a efetivação da inclusão requer práticas pedagógicas intencionais e metodologias flexíveis que permitam o engajamento dos estudantes com deficiência intelectual, respeitando suas especificidades cognitivas, emocionais e comunicativas. O professor, portanto, passa a assumir uma postura investigativa e colaborativa, capaz de promover o diálogo, a escuta e a autonomia. Essa transformação implica, ainda, repensar as formas de mediação e de interação, de modo que o aprendizado ocorra em um ambiente onde a diferença seja reconhecida como elemento de enriquecimento mútuo.

Canal *et al.* (2025) ressaltam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa um papel central no processo de inclusão, configurando-se como espaço de escuta sensível, mediação e articulação pedagógica. Ao romper com a lógica paralela ou compensatória, o AEE assume uma função integradora entre o ensino regular, as famílias e os demais profissionais da educação, favorecendo o diálogo intersetorial e a construção de práticas inclusivas orientadas por princípios éticos e colaborativos. Nessa perspectiva, a inclusão reafirma-se como um processo coletivo e dinâmico, sustentado pela corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar (CANAL *et al.*, 2025; SANTOS; BUSATTA, 2024).

Por outro lado, Souza e Ornellas (2025) advertem que a inclusão escolar não se limita às práticas pedagógicas, mas requer também a transformação das representações sociais acerca da deficiência. A persistência de concepções estigmatizadas e deterministas sobre o aluno com deficiência intelectual ainda constitui obstáculo simbólico à plena efetivação da inclusão. Desse modo, a superação dessas barreiras exige uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos educadores e das equipes escolares, orientada pela compreensão da deficiência como expressão da diversidade humana e não como incapacidade.

A partir dessa compreensão, Tibyriçá e Mendes (2023) argumentam que a inclusão escolar, em sua dimensão mais profunda, exige romper com as barreiras sociais, culturais e institucionais que ainda limitam a plena participação de pessoas com deficiência. Isso implica

repensar os espaços escolares, suas práticas, currículos e políticas, de modo que a escola se torne um ambiente equitativo, acessível e formador de cidadania.

No âmbito da formação docente, Gesser *et al.* (2022) salientam que a inclusão requer uma formação profissional crítica e interdisciplinar, que integre dimensões pedagógicas, psicológicas e sociais. Essa formação deve preparar o professor para compreender o aluno como sujeito de direitos, ampliar sua consciência ética e social e capacitá-lo a lidar com a diferença como potência educativa. A docência, nessa perspectiva, não se limita à aplicação de técnicas adaptativas, mas se constitui como prática reflexiva e transformadora, ancorada na escuta, na pesquisa e no compromisso político com a justiça social.

Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias compensatórias, mas deve ser entendida como um projeto civilizatório que questiona os fundamentos da escola moderna e propõe novas formas de convivência, aprendizagem e produção de conhecimento (TIBYRIÇA; MENDES, 2023; GLAT; PLETSCHE, 2011). Incluir é transformar práticas, discursos e relações, tornando a escola um espaço em que todos possam participar, criar e compartilhar saberes, reafirmando a educação como direito e como caminho de construção de uma sociedade mais democrática e plural (MANTOAN, 2003; SOUZA; ORNELLAS, 2025).

Para que tais princípios se efetivem na prática escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos pilares centrais da política pública de educação inclusiva, ao atuar na superação das barreiras que comprometem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino regular. De acordo com Canal *et al.* (2025), o AEE não deve ser concebido como serviço paralelo, suplementar ou substitutivo, mas como um espaço articulador de práticas pedagógicas inclusivas que dialogam com o ensino comum e colaboram para a efetivação de uma educação equitativa.

Tal compreensão rompe com a perspectiva assistencialista, historicamente associada à educação especial, e redefine o AEE como instância promotora de autonomia, participação e desenvolvimento integral dos sujeitos. Nessa lógica, o AEE assume função mediadora e transformadora, articulando dimensões pedagógicas, sociais e culturais do processo educativo. Canal *et al.* (2025) defendem que as ações implementadas nesse espaço devem ser planejadas de forma intencional, com base em princípios de acessibilidade, flexibilidade curricular e protagonismo discente.

O foco desloca-se, assim, da mera adaptação de conteúdos para a criação de condições concretas de aprendizagem que valorizem as potencialidades e singularidades de cada estudante (MANTOAN, 2003; SANTOS; BUSATTA, 2024). A mediação pedagógica, nesse contexto,

torna-se um ato de reconhecimento e diálogo, sustentado por práticas colaborativas entre professores, profissionais de apoio e famílias (CANAL *et al.*, 2025; GLAT; PLETSCHE, 2011).

Outro aspecto essencial enfatizado por Canal *et al.* (2025) refere-se à colaboração efetiva entre os docentes do AEE e os professores da sala comum, visto que essa interação constitui o eixo de sustentação da política de inclusão escolar. O trabalho conjunto favorece o planejamento interdisciplinar e o compartilhamento de saberes, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Essa colaboração não deve restringir-se a encontros pontuais, mas consolidar-se como prática sistemática, baseada na corresponsabilidade pedagógica e na construção coletiva do conhecimento.

Contudo, os mesmos autores chamam atenção para os desafios que ainda permeiam o funcionamento do AEE nas redes de ensino. Entre os principais entraves destacam-se a carência de recursos materiais e humanos, a fragilidade das políticas de acompanhamento, a descontinuidade da formação docente e a insuficiência de espaços institucionais voltados à reflexão e à avaliação das práticas inclusivas. Esses fatores, quando não enfrentados, tendem a reduzir o potencial transformador do AEE, limitando sua função como eixo de articulação e mediação pedagógica.

Apesar dos desafios estruturais, o AEE representa um avanço histórico na consolidação do direito à educação inclusiva, pois constitui um ambiente de escuta, acolhimento e experimentação pedagógica (CANAL *et al.*, 2025). Os autores evidenciam que as conquistas recentes, como a expansão das salas de recursos multifuncionais e a valorização crescente da atuação docente, reafirmam a importância desse espaço para a efetivação de práticas pedagógicas reflexivas e socialmente comprometidas.

Portanto, o AEE é mais do que um serviço técnico: representa o encontro entre teoria e prática no campo da educação inclusiva, onde o fazer pedagógico se traduz em compromisso ético e em reconhecimento das potencialidades humanas. Nessa perspectiva, o educador ressignifica a deficiência, deslocando o foco do déficit para a potência e para a construção de novas formas de convivência e aprendizagem (TIBYRIÇA; MENDES, 2023; CANAL *et al.*, 2025). O AEE, quando compreendido assim, torna-se espaço de transformação social e de produção de sentido, contribuindo para uma escola que reconhece a diferença como valor e a diversidade como princípio constitutivo da experiência humana (MANTOAN, 2003).

A teoria histórico-cultural de Vygotski, conforme retomam Santos e Busatta (2024), oferece um referencial fecundo para repensar o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, ressaltando o papel das interações sociais e das mediações simbólicas na constituição do sujeito. Sob essa ótica, o AEE assume papel estratégico ao criar condições para

que o estudante desenvolva suas funções psicológicas superiores por meio da relação dialógica com o outro e da inserção em práticas sociais significativas.

Assim, o AEE, quando compreendido à luz da perspectiva inclusiva e histórico-cultural, transcende a função de atendimento especializado e se consolida como espaço de formação humana, de construção de autonomia e de promoção da justiça educacional. É nesse entrelaçamento entre teoria, prática e ética que se delineia uma escola verdadeiramente inclusiva, aquela que reconhece o direito de todos à aprendizagem, à diferença e à dignidade.

A compreensão contemporânea da deficiência intelectual, segundo Santos Dias de Abreu e Lima Martins Pederiva (2023), reafirma a necessidade de romper com a herança reducionista de um modelo médico-biologicista, centrado na classificação e na homogeneização dos sujeitos. Essa concepção, ao desconsiderar as mediações culturais e subjetivas, reforçou por muito tempo práticas de exclusão e afastamento dos estudantes com deficiência do convívio social e escolar.

Na contramão desse paradigma, autores como Tibyriçá e Mendes (2023) e Souza e Ornellas (2025) defendem a adoção do Modelo Social da Deficiência, que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras históricas, sociais e simbólicas que restringem a participação e a aprendizagem.

Ampliando essa concepção de inclusão, o Modelo Social da Deficiência constitui uma ruptura epistemológica e política em relação às concepções tradicionais que compreendiam a deficiência sob uma ótica médica e biologizante, centrada na correção ou compensação do indivíduo. Enquanto o modelo médico interpretava a deficiência como um problema localizado no corpo ou na mente, a ser tratado e normalizado, o modelo social desloca a análise para as barreiras históricas, simbólicas e materiais impostas pela sociedade, que limitam o exercício da cidadania e a plena participação social (TIBYRIÇÁ; MENDES, 2023).

Esse paradigma emergiu a partir dos movimentos de pessoas com deficiência nas décadas de 1970 e 1980, principalmente no Reino Unido, em reação à marginalização e à invisibilidade política que as afastavam dos processos decisórios e dos espaços de representação (TIBYRIÇA; MENDES, 2023). O modelo social, portanto, redefine a deficiência como uma construção social e não como atributo biológico, compreendendo-a como resultado de um sistema de exclusões que restringe o acesso, o convívio e a participação nas dinâmicas sociais (TIBYRIÇA; MENDES, 2023; SOUZA; ORNELLAS, 2025). Assim, o foco da discussão desloca-se do indivíduo para as estruturas sociais, que precisam ser transformadas de modo a assegurar equidade e acessibilidade universais (MANTOAN, 2003; SANTOS; BUSATTA, 2024).

No campo educacional, o Modelo Social da Deficiência oferece base teórica sólida para a construção de práticas inclusivas, ao questionar a lógica da integração e propor uma pedagogia voltada à eliminação das barreiras que dificultam o aprendizado, a convivência e o pertencimento (MANTOAN, 2003). Sob essa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço que busca adaptar o estudante à norma, passando a constituir-se como ambiente de acolhimento, em que a diferença é reconhecida como elemento formador da experiência humana. A inclusão, nesse sentido, não é expressão de benevolência, mas direito inalienável que demanda políticas públicas efetivas e práticas pedagógicas emancipadoras.

Canal *et al.* (2025) enfatizam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa papel estratégico na concretização dos princípios do modelo social, ao funcionar como espaço de mediação entre o ensino regular, as famílias e os profissionais da educação. Quando concebido sob a lógica colaborativa, o AEE supera a visão assistencialista e se transforma em instrumento de transformação institucional, promovendo o acesso ao currículo, à comunicação e à vida escolar de forma plena.

Autores como Santos e Busatta (2024) destacam que a teoria histórico-cultural de Vygotski contribui significativamente para o fortalecimento do modelo social, ao reconhecer que o desenvolvimento humano é produto das relações sociais e mediado simbolicamente. A deficiência, nessa abordagem, não é definida pela ausência ou pela limitação corporal, mas pelo contexto sociocultural que determina as possibilidades de participação e de criação de sentido. A interdependência entre o sujeito e o meio, conforme propõe Vygotski, reafirma o princípio de que o ser humano constitui-se nas trocas simbólicas e nas práticas sociais compartilhadas.

Além disso, Gesser *et al.* (2022) apontam que a consolidação do modelo social requer uma formação docente crítica e interdisciplinar, que articule diferentes áreas do conhecimento e questione os mecanismos institucionais de exclusão. Compreender a deficiência sob essa ótica significa reconhecer sua dimensão política e cultural, situando-a no campo dos direitos humanos e da diversidade. Essa perspectiva permite superar visões normativas e valorizar o potencial singular de cada estudante, promovendo uma cultura escolar baseada na justiça e na dignidade.

Portanto, o Modelo Social da Deficiência redefine as bases éticas da inclusão, deslocando o olhar da limitação para a possibilidade, e do ajustamento individual para a transformação coletiva. Ao romper com a lógica da compensação e da normalização, esse modelo propõe uma mudança paradigmática que reconhece a diferença como potência e condição essencial da vida humana. Nessa direção, a construção de uma educação inclusiva,

conforme defendem Tibyriçá e Mendes (2023), Santos e Busatta (2024) e Canal *et al.* (2025), torna-se um projeto ético e político de afirmação dos direitos humanos, de combate às desigualdades e de consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

## METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em uma revisão de literatura de natureza qualitativa e exploratória, construída a partir de uma análise crítica de produções científicas, artigos, dissertações e livros disponíveis em bases de dados reconhecidas, como SciELO e PePSIC. A seleção dos materiais foi realizada com base em critérios de pertinência temática, atualidade e consistência teórica, priorizando publicações dos últimos vinte anos que abordam questões relativas à deficiência intelectual, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação básica (GONÇALVES, 2019).

O corpus teórico foi delimitado a partir de autores que dialogam com os campos da deficiência intelectual, da inclusão escolar e da Teoria Histórico-Cultural, permitindo identificar tendências contemporâneas nas pesquisas e compreender as transformações paradigmáticas nas concepções de deficiência no campo educacional. Conforme ressaltam Santos e Busatta (2024), a leitura de Vigotski possibilita compreender a deficiência não como ausência, mas como uma forma diferenciada de relação com o mundo, cuja superação se dá por meio da mediação social e da aprendizagem significativa.

A abordagem qualitativa adotada possibilitou compreender o fenômeno em sua dimensão simbólica, pedagógica e sociocultural, privilegiando a interpretação e o sentido das ações educativas em detrimento da mensuração estatística (MINAYO, 2009). Essa opção metodológica está alinhada ao propósito de discutir a inclusão escolar como prática ética e política, compreendendo-a como processo contínuo de construção cultural e de transformação institucional.

Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que uma escola verdadeiramente inclusiva deve ser capaz de reorganizar-se a partir das diferenças, e não apesar delas, tornando a diversidade o eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Para a análise teórica, articulou-se o Modelo Social da Deficiência à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, considerando que ambas reconhecem o papel do contexto social e das interações humanas no desenvolvimento dos sujeitos. Enquanto o Modelo Social desloca o foco das limitações individuais para as barreiras sociais e simbólicas que produzem exclusão (TIBYRIÇÁ; MENDES, 2023), a teoria vigotskiana enfatiza a aprendizagem como processo

mediado e colaborativo, evidenciando a Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço de construção das potencialidades humanas (RODRIGUES; DA SILVA; SILVA, 2021).

Sob essa perspectiva, a análise enfatiza o papel do AEE como mediação pedagógica intencional, capaz de criar condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à medida que o estudante interage com seus pares, professores e o meio social. Canal et al. (2025) reforçam que o AEE, quando concebido como prática dialógica e colaborativa, constitui-se em um espaço de articulação entre o saber científico, a escuta sensível e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

Assim, a revisão realizada não se limita à sistematização de referenciais teóricos, mas configura-se como um exercício dialético de reflexão e problematização, em que o conhecimento acumulado é reinterpretado à luz das demandas contemporâneas da escola inclusiva. A articulação entre os referenciais teóricos, as políticas públicas e as práticas educacionais permitiu compor um panorama interpretativo que evidencia as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas e reafirma a necessidade de uma educação centrada no desenvolvimento humano, na cooperação e na dignidade (GONÇALVES, 2019; MINAYO, 2009; MANTOAN, 2003).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que as práticas pedagógicas intencionais, planejadas e adaptadas às singularidades dos estudantes com deficiência intelectual produzem impactos significativos não apenas no desempenho escolar, mas também na formação subjetiva e emocional desses sujeitos. Ao deslocar o foco do déficit para a potência criadora, tais práticas contribuem para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do sentimento de competência, elementos centrais para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e para a consolidação do vínculo com o saber (BARCELLI; ROSALINO, 2022).

Os achados da revisão foram sistematizados na Tabela 1, a seguir, com o objetivo de evidenciar as principais contribuições teóricas e práticas identificadas nos estudos analisados

**Tabela 1 – Principais achados da revisão de literatura sobre inclusão de estudantes com Deficiência intelectual**

| Achado                                                               | Descrição                                                                                                           | Referências                         |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>1. Superação da visão reducionista da deficiência intelectual</b> | A deficiência intelectual deixou de ser compreendida apenas como limitação cognitiva, passando a ser vista como uma | (SANTOS DIAS DE ABREU; LIMA MARTINS |

| Achado                                                        | Descrição                                                                                                                                              | Referências                                                     |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|                                                               | condição relacional e socialmente construída.                                                                                                          | PEDERIVA, 2023;<br>TIBYRIÇÁ; MENDES, 2023)                      |
| <b>2. Mudança de paradigma educacional</b>                    | A transição de uma pedagogia centrada no déficit para uma abordagem inclusiva, que valoriza as potencialidades dos estudantes e a mediação pedagógica. | (SANTOS; BUSATTA, 2024;<br>MANTOAN, 2003)                       |
| <b>3. Centralidade da mediação e da interação social</b>      | A aprendizagem e o desenvolvimento são mediados socialmente, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).        | (RODRIGUES; DA SILVA;<br>SILVA, 2021; SANTOS;<br>BUSATTA, 2024) |
| <b>4. Papel transformador do AEE</b>                          | O Atendimento Educacional Especializado é um espaço articulador das práticas inclusivas, promovendo estratégias individualizadas e colaborativas.      | (CANAL <i>et al.</i> , 2025)                                    |
| <b>5. Colaboração entre AEE e ensino comum</b>                | A parceria entre professores do AEE e da sala regular fortalece a inclusão e amplia as oportunidades de aprendizagem.                                  | (CANAL <i>et al.</i> , 2025)                                    |
| <b>6. Formação docente crítica e interdisciplinar</b>         | A formação de professores deve articular saberes pedagógicos, psicológicos e sociais, com foco nos estudos da deficiência.                             | (GESSER <i>et al.</i> , 2022)                                   |
| <b>7. Desconstrução de representações estigmatizantes</b>     | Persistem visões negativas sobre a deficiência intelectual; superá-las exige reflexão crítica e mudança cultural nas escolas.                          | (SOUZA; ORNELLAS,<br>2025)                                      |
| <b>8. Inclusão como projeto civilizatório</b>                 | A inclusão escolar é mais do que uma política: é um compromisso ético com a justiça social, a equidade e a dignidade humana.                           | (MANTOAN, 2003;<br>SANTOS; BUSATTA, 2024)                       |
| <b>9. A escola como espaço de produção de sentidos</b>        | A escola deve ser um ambiente de reconhecimento da diversidade, onde todos possam aprender e ensinar mutuamente.                                       | (MANTOAN, 2003;<br>BARCELLI; ROSALINO,<br>2022)                 |
| <b>10. Necessidade de planejamento pedagógico intencional</b> | A inclusão exige estratégias didáticas flexíveis, acessíveis e centradas nas potencialidades dos estudantes.                                           | (BARCELLI; ROSALINO,<br>2022; CANAL <i>et al.</i> , 2025)       |

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os achados da revisão de literatura foram sistematizados de modo a explicitar as principais contribuições teóricas e práticas identificadas nos estudos contemporâneos sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. De maneira geral, as pesquisas analisadas convergem quanto à necessidade de compreender a educação inclusiva como um processo ético e político que transcende a simples inserção escolar, exigindo transformações estruturais nas relações pedagógicas e institucionais.

A emergência de um novo paradigma rompe com perspectivas assistencialistas e inaugura uma concepção pedagógica baseada na valorização das potencialidades humanas e na centralidade das interações sociais. Quando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como espaço articulador entre o ensino comum e o especializado, deixa de ocupar uma função paralela e passa a configurar-se como núcleo de mediação e continuidade das experiências educativas, potencializando o processo inclusivo e a ampliação das oportunidades de aprendizagem (CANAL *et al.*, 2025).

Nessa perspectiva, o AEE assume uma função integradora ao fomentar a colaboração entre professores da sala comum e profissionais especializados, estimulando o diálogo pedagógico e o planejamento conjunto. CANAL *et al.* (2025) ressaltam que, quando estruturadas de forma colaborativa, essas ações fortalecem a efetividade das práticas inclusivas e consolidam o sentido coletivo do trabalho docente. O AEE, portanto, torna-se um espaço de inovação e reflexão pedagógica, rompendo com o isolamento e com as práticas fragmentadas que historicamente marginalizaram o estudante com deficiência.

Outro ponto recorrente na literatura refere-se à importância da parceria entre escola e família como condição essencial para o êxito das políticas de inclusão. A presença ativa das famílias reforça a continuidade das ações educativas e amplia o sentimento de pertencimento dos estudantes, garantindo que as aprendizagens construídas no ambiente escolar se mantenham articuladas às experiências vividas fora da escola. Souza e Ornellas (2025) destacam que essa cooperação fortalece a rede de apoio ao aluno e amplia a compreensão de suas necessidades, consolidando uma formação integral e humanizadora.

A formação docente também se apresenta como eixo central da efetivação da inclusão. A literatura indica que investir na formação inicial e continuada dos professores é condição imprescindível para que a prática pedagógica se torne crítica, ética e transformadora (SANTOS; BUSATTA, 2024). Quando compreendida como processo de desenvolvimento permanente, a formação permite que o educador supere modelos normativos e se reconheça como sujeito mediador da aprendizagem. Essa dimensão reflexiva leva o professor a repensar o papel da escola e do currículo, promovendo práticas mais democráticas e equitativas.

Corroborando essa perspectiva, Gesser *et al.* (2022) afirmam que a reflexão sobre o papel social da escola e a resignificação da docência são fundamentais para o avanço da inclusão. Os autores defendem que a formação crítica possibilita ao professor compreender a deficiência não como limitação, mas como expressão da diversidade humana. Assim, o docente deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de sentidos, orientando o processo de ensino-aprendizagem a partir de relações dialógicas e culturais.

De modo geral, os estudos revisados revelam que a inclusão escolar é um processo dinâmico, sustentado por práticas intencionais e coletivas que valorizam a diferença como dimensão constitutiva da educação. As ações analisadas demonstram que o fortalecimento do AEE, aliado à formação docente e à participação familiar, transforma não apenas as trajetórias dos estudantes com deficiência, mas também o próprio fazer pedagógico e o sentido ético da escola contemporânea. A inclusão, assim, configura-se como horizonte civilizatório e humanizador, orientado pela justiça social, pela equidade e pela dignidade.(SANTOS; BUSATTA, 2024; CANAL *et al.*, 2025; TIBYRIÇA; MENDES, 2023; SOUZA; ORNELLAS, 2025; GESSER *et al.*, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e reflexões apresentados neste estudo permitem afirmar que a educação inclusiva se configura como um campo teórico e prático em constante transformação, o que exige a construção de novos referenciais que favoreçam o diálogo entre mediação pedagógica, formação docente e articulação interinstitucional no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. A consolidação desse campo demanda abordagens que transcendam as práticas adaptativas, investindo em perspectivas éticas, políticas e culturais comprometidas com o desenvolvimento humano integral.

As evidências analisadas apontam para a relevância das práticas colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala comum e a família, que, ao estabelecerem relações de cooperação e corresponsabilidade, ampliam o alcance das ações inclusivas e fortalecem a construção de sentidos compartilhados no processo educativo. Estudos longitudinais futuros poderão aprofundar a análise sobre como a continuidade dessas práticas influencia a autonomia, a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Essa vertente investigativa apresenta grande potencial para subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas baseadas na ética do cuidado e na promoção da dignidade.

Outra linha de pesquisa que se revela promissora é o aprofundamento dos estudos sobre formação docente na perspectiva da inclusão, especialmente quanto à incorporação dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da defectologia vygotskiana em programas de formação inicial e continuada. Tal investigação poderá contribuir para a ampliação de referenciais teóricos e metodológicos voltados à compreensão da deficiência não como

limitação, mas como condição relacional e simbólica, demandando do professor uma postura crítica e humanizada diante das diferenças.

Também se evidencia a necessidade de expandir pesquisas empíricas em contextos escolares diversificados, de modo a compreender as múltiplas realidades socioculturais que atravessam a implementação das políticas de inclusão no Brasil. A análise de práticas situadas permitirá identificar tanto os avanços quanto as lacunas existentes, contribuindo para o fortalecimento de ações mais coerentes com a pluralidade dos sujeitos e das instituições.

Do ponto de vista epistemológico, é essencial que futuras investigações promovam o diálogo entre o Modelo Social da Deficiência e a Teoria Histórico-Cultural, ampliando as interfaces entre ambas. Essa articulação possibilita uma leitura crítica e transformadora da deficiência, ao compreender que o desenvolvimento humano resulta da mediação social e da participação ativa nas práticas culturais. Desse modo, a análise das condições estruturais e políticas que configuram a escola poderá revelar novas possibilidades de transformação institucional e de emancipação pedagógica.

Sugere-se, ainda, que as próximas pesquisas se debrucem sobre a avaliação e efetividade das políticas públicas inclusivas, investigando como seus princípios são materializados (ou negligenciados) nas práticas escolares cotidianas. Essa análise crítica poderá contribuir para a proposição de estratégias mais justas e sustentáveis de inclusão, ancoradas em referenciais que unam ética, justiça social e compromisso com os direitos humanos.

Em síntese, a continuidade dos estudos nessa temática é indispensável para o fortalecimento de uma compreensão dialética e ética da inclusão escolar, reafirmando o compromisso da educação com a dignidade, a diversidade e a formação integral do sujeito humano. A inclusão, compreendida não como concessão, mas como prática emancipatória, representa o caminho para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, sensível às diferenças e comprometida com a equidade.

## REFERÊNCIAS

BARCELLI, Juliana Carolina; ROSALINO, Israel. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. *Ipê Roxo*, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022. DOI: 10.61389/iproxo.v4i1.6445. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/iperexo/article/view/6445>. Acesso em: 13 maio 2025.

CANAL, S.; SANTOS, M. S. dos; SILVA, K. F. W. da; GAI, D. N. Atendimento educacional especializado: desafios e conquistas na inclusão escolar de estudantes com deficiência. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e9050, 2025. DOI:

10.55905/cuadv17n8-014. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9050>. Acesso em: 30 maio 2025.

GESSER, M. et al., O ensino dos estudos da deficiência: contribuições para a formação em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 34, p. e258221, 2022.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. *Modelo de artigo de revisão de literatura*. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Ano II, v. 2, n. 5, ago. /dez. 2019. Disponível em:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/122> Acesso em: 30 maio 2025

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa qualitativa: teoria, método e criatividade*. 2009.

RODRIGUES, R. G.; DA SILVA, J. L. T.; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: 30 maio 2025.

SANTOS, F. J. D. D.; BUSATTA, C. A. Deficiência intelectual por Vygotsky: contribuições da teoria. *Anais da PUCRS – Acesso Livre*, 2024. Disponível em:

<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1831/assets/edicoes/2024/arquivos/81.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

SANTOS DIAS DE ABREU, F.; LIMA MARTINS PEDERIVA, P. A conceituação da deficiência intelectual: um percurso histórico. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023. DOI: 10.29280/rappge.v8i1.11677. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11677>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOUZA, Romilda Rosa dos Anjos; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representações sociais sobre alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no ensino contemporâneo. *Anais New Science Publishers Editora Impacto*, [S. l.], 2025. DOI:

10.56238/II-CIM-028. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/ans/article/view/6040>. Acesso em: 30 maio 2025.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, e0052, 2023. DOI: 10.1590/1980-54702023v29e0052. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382023000100321&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382023000100321&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 maio 2025.