

Perspectivas pedagógicas acerca da deficiência intelectual no contexto brasileiro

Pedagogical perspectives on intellectual disability in the brazilian context

Perspectivas pedagógicas acerca de la discapacidad intelectual en el contexto brasileño

2026

 creative
commons



Emanoel José Schneider Neto¹ ; Flávio Aparecido de Almeida^{*2} 

¹ Graduado em Pedagogia pela UNILASALLE. Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FANS) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase na Inclusão (FANS)

² Graduado em Psicologia (UNIFAMINAS), Educação Especial (UNIFAVENI), Pedagogia (FINOM). Especialista em Educação Inclusiva e Especial: Políticas de Inclusão (UCM), Mestre em Ciências das Religiões (FUV) e Doutor em Educação (UML).

* Autor correspondente: flavio.almeida@lasalle.org.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar de pessoas com Deficiência Intelectual no contexto educacional brasileiro. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, busca compreender a evolução histórica das concepções sobre a Deficiência Intelectual e suas implicações para a prática pedagógica contemporânea. O estudo está estruturado em três eixos principais: a trajetória histórica e social da Deficiência Intelectual, os fundamentos teórico-pedagógicos que orientam a compreensão dessa condição e os desafios enfrentados pelas escolas na efetivação da inclusão. Constatou-se que, embora haja avanços conceituais e legais significativos, persistem barreiras estruturais, formativas e atitudinais que limitam a plena participação desses estudantes. Conclui-se que a efetivação da inclusão requer o comprometimento coletivo da comunidade escolar, formação continuada de professores e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Palavras-chave: deficiência intelectual. inclusão escolar. educação inclusiva. prática pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the challenges and perspectives of school inclusion of people with Intellectual Disability within the Brazilian educational context. The research adopts a qualitative approach, grounded in a bibliographic review, and seeks to understand the historical evolution of conceptions surrounding Intellectual Disability and their implications for contemporary pedagogical practice. The study is structured around three main axes: the historical and social trajectory of Intellectual Disability, the theoretical-pedagogical foundations that guide the understanding of this condition, and the challenges faced by schools in implementing inclusion. The findings indicate that, although there have been significant conceptual and legal advances, structural, formative, and attitudinal barriers persist, limiting the full participation of these students. It is concluded that the effective implementation of inclusion requires collective commitment from the school community, continuous teacher training, and the strengthening of public policies aimed at inclusive education.

Keywords: Intellectual Disability. School Inclusion. Inclusive Education. Pedagogical Practice.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar los desafíos y las perspectivas de la inclusión escolar de personas con Discapacidad Intelectual en el contexto educativo brasileño. La investigación, de carácter cualitativo y basada en una revisión bibliográfica,

busca compreender la evolución histórica de las concepciones sobre la Discapacidad Intelectual y sus implicaciones para la práctica pedagógica contemporánea. El estudio se estructura en tres ejes principales: la trayectoria histórica y social de la Discapacidad Intelectual, los fundamentos teórico-pedagógicos que orientan la comprensión de esta condición y los desafíos enfrentados por las escuelas en la implementación de la inclusión. Se constató que, aunque existen avances conceptuales y legales significativos, persisten barreras estructurales, formativas y actitudinales que limitan la plena participación de estos estudiantes. Se concluye que la efectividad de la inclusión requiere el compromiso colectivo de la comunidad escolar, la formación continua del profesorado y el fortalecimiento de las políticas públicas orientadas a la educación inclusiva.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual. Inclusión Escolar. Educación Inclusiva. Práctica Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) no contexto educacional brasileiro, a partir de uma abordagem histórico-pedagógica. Busca-se compreender como as concepções acerca da DI se transformaram ao longo do tempo e de que forma tais mudanças influenciaram as práticas educativas e as políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise interpretativa de produções científicas que abordam a DI e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Essa escolha metodológica permite um olhar crítico e contextualizado sobre o tema, articulando diferentes referenciais teóricos que contribuem para a compreensão da inclusão como um direito e como prática social indispensável à formação humana.

Este artigo constitui-se como desdobramento de estudos anteriores realizados pelo próprio autor sobre a temática da DI, ampliando as discussões previamente desenvolvidas e aprofundando a análise dos fatores pedagógicos e sociais que permeiam o processo de inclusão. Tal continuidade evidencia o compromisso com a produção de conhecimento voltado à promoção de uma educação equitativa, pautada no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades de cada sujeito.

O desenvolvimento do texto está estruturado em três eixos centrais. O primeiro aborda a trajetória histórica e social da DI, destacando as principais transformações nas concepções e práticas relacionadas ao tema. O segundo discute os fundamentos teórico-pedagógicos que sustentam a compreensão contemporânea da mesma, enfatizando o papel do educador e das mediações no processo de aprendizagem. Por fim, o terceiro eixo analisa os desafios e as perspectivas da inclusão escolar da pessoa com DI, considerando as barreiras estruturais, formativas e atitudinais ainda presentes nas instituições de ensino. Dessa forma, o estudo propõe-se a contribuir para o fortalecimento de uma prática educacional inclusiva, comprometida com a superação de preconceitos históricos e com a construção de uma escola

verdadeiramente democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana como elemento essencial do processo educativo.

2. O PERCURSO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A compreensão da DI ao longo da história revela um percurso repleto de contradições, avanços e retrocessos. Desde a Antiguidade, o tratamento dado às pessoas com algum tipo de limitação cognitiva reflete a forma como cada sociedade entende a diferença humana. Em sociedades como a espartana, por exemplo, a busca pela perfeição física e mental resultava na eliminação de crianças consideradas incapazes, evidenciando a valorização de um ideal normativo de corpo e mente. Conforme Antunes (2012, p. 44), “especialmente entre os gregos, a cultura do corpo perfeito exigia que todos se aproximassem deste padrão, por isso, conseqüentemente as pessoas com deficiência eram exterminadas”. Essa prática demonstra como a deficiência era associada à anormalidade e à inutilidade social, antecipando séculos de exclusão.

Durante a Idade Média, as concepções sobre a Deficiência Intelectual estiveram profundamente vinculadas à religiosidade cristã e à moralidade. As pessoas com deficiência eram vistas, por um lado, como portadoras de uma alma e, portanto, dignas de caridade; por outro, eram interpretadas como vítimas de possessões demoníacas, sofrendo punições severas e até mesmo execuções. Segundo Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 105), a ambigüidade entre o sagrado e o demoníaco marcou profundamente a forma como as sociedades medievais compreendiam a deficiência. Essa visão contribuiu para consolidar estigmas e limitar a integração social de pessoas com DI, uma realidade que se manteve inalterada por séculos.

Com o advento do Iluminismo e o surgimento da racionalidade moderna, a DI passou a ser observada por um viés médico e científico. John Locke (1632–1704), por exemplo, via nos processos de abstração a capacidade que distinguia o ser humano dos demais seres, considerando que “os idiotas raciocinavam, porém em um nível inferior ao da maioria das pessoas” (STREDA; VASQUES, 2022, p. 420). Ainda assim, esse pensamento manteve a marginalização social da pessoa com deficiência, que continuava a ser vista como improdutivo e, portanto, sem relevância social. A institucionalização em asilos e manicômios tornou-se prática comum até o século XIX, sendo compreendida como forma de proteção ou controle (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 103).

No final do século XVIII e início do XIX, surgem as primeiras tentativas de compreensão científica da DI. O psiquiatra francês Philippe Pinel introduziu o termo ‘idiotismo’ para descrever uma forma de alienação mental de base orgânica, caracterizada pela falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 172). Seu discípulo, Jean Etienne Esquirol, modificou o termo para ‘idiotia’, enfatizando o déficit de inteligência generalizado e definitivo, de origem congênita. Essas definições consolidaram o caráter deficitário da DI, o que, de certa forma, influenciou as concepções posteriores e manteve o distanciamento entre essas pessoas e a educação formal.

A partir do século XX, novas abordagens teóricas começaram a questionar o caráter determinista da DI. Entre os principais pensadores está Lev Semenovich Vygotsky, que concebeu o desenvolvimento humano como um processo essencialmente social. Para o autor, as deficiências não deveriam ser entendidas apenas como limitações biológicas, mas como fenômenos que também resultam de fatores culturais e sociais. Conforme Bezerra e Martins (2010, p. 76), Vygotsky afirmava que “o conceito de deficiência intelectual seria o mais difícil e indefinido das deficiências no campo da pedagogia especial, pois suas causas poderiam estar relacionadas tanto a fatores orgânicos quanto sociais”. Essa perspectiva representou um marco na compreensão da deficiência, aproximando-a das ciências da educação e abrindo espaço para práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, observa-se que as concepções de DI passaram de uma visão mítica e excludente para uma perspectiva de reconhecimento e direitos. A American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD), em sua 11ª edição, substituiu o termo “retardo mental” por “deficiência intelectual”, definindo-a como “limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas em habilidades conceituais, sociais e práticas” (AAIDD, 2010, p. 5 *apud* LEITE, 2022, p. 752). Esse avanço terminológico reflete uma mudança conceitual e ética, que reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e de possibilidades de desenvolvimento, em oposição à visão de incapacidade predominante em períodos anteriores.

No Brasil, a discussão sobre deficiência intelectual começou a ganhar força apenas no século XX, influenciada por movimentos internacionais e pelas transformações sociais e políticas. Segundo Almeida e Neto (2024, p. 5), “no contexto social contemporâneo brasileiro, a falta de acesso aos direitos das pessoas com deficiência continua sendo um desafio, refletindo-se em barreiras físicas, sociais e culturais”. As políticas públicas e as práticas pedagógicas ainda enfrentam entraves estruturais para garantir uma educação realmente inclusiva. Entretanto, as transformações conceituais ocorridas ao longo da história possibilitaram a construção de uma consciência social mais sensível à diversidade, ainda que a efetivação plena da inclusão continue sendo um desafio a ser perseguido nas próximas décadas.

2.1. Fundamentos da Deficiência Intelectual

A compreensão pedagógica da DI passou por uma profunda transformação ao longo das últimas décadas, especialmente a partir da contribuição de teóricos que propuseram uma nova forma de entender a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Essa mudança se dá no reconhecimento de que a DI não é uma limitação absoluta, mas uma condição que exige adaptações, apoios e mediações adequadas no ambiente escolar e social. De acordo com Almeida e Neto (2024, p. 2), compreender essa condição implica reconhecer a necessidade de “análise a partir de lentes históricas, sociais, culturais e pedagógicas”, de modo a superar visões reducionistas centradas apenas no déficit.

O campo pedagógico passou a assumir papel central na discussão da DI, ao reconhecer que o processo educativo é um direito de todos os sujeitos e que o desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado a partir de experiências significativas. Nesse sentido, o educador deve entender que o estudante com DI aprende, mas em um ritmo próprio, necessitando de estratégias diferenciadas. Essa compreensão rompe com o paradigma médico, que por muito tempo associou a deficiência à incapacidade, e aproxima-se de uma visão histórico-cultural do desenvolvimento humano. Como destacam Bezerra e Martins (2010, p. 76), “o conceito de deficiência intelectual seria o mais difícil e indefinido das deficiências no campo da pedagogia especial, pois suas causas poderiam estar relacionadas tanto às questões orgânicas quanto a fatores sociais”.

A perspectiva histórico-cultural, inspirada em Lev Vygotsky, propõe que as limitações cognitivas podem ser compensadas pela mediação pedagógica e pela interação social. O desenvolvimento, nessa ótica, é visto como resultado da relação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, o papel do professor é o de mediador, criando situações de aprendizagem que permitam ao estudante avançar dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky, o aprendizado precede o desenvolvimento e o potencial da criança com deficiência depende da qualidade das experiências educativas que vivencia. Essa leitura é reforçada por Almeida e Neto (2024, p. 5), ao observarem que “a deficiência intelectual, no século XX, passa a ser compreendida como uma forma possível de desenvolvimento, contrapondo a perspectiva da impossibilidade intelectual”.

Além da contribuição vygotskiana, outros estudiosos colaboraram para a redefinição conceitual da DI. A American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD), importante referência na área, define a DI como “limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, que se originam antes dos 18 anos” (AAIDD, 2010, p. 5 *apud* LEITE, 2022, p. 752). Essa definição, adotada internacionalmente, reforça a ideia de que a deficiência não é um estado fixo, mas uma condição multidimensional que pode ser modificada por meio da educação e da interação social.

No Brasil, essa concepção tem orientado políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam garantir o acesso e a permanência dos estudantes com DI na escola. Contudo, a aplicação prática desse entendimento ainda enfrenta barreiras estruturais e atitudinais. Para Oliveira (2012, p. 18), “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo”, cabendo à escola “criar as condições necessárias para a superação de seu próprio limite”. Assim, o papel do professor torna-se o de facilitador do processo de aprendizagem, capaz de identificar potencialidades e promover o desenvolvimento integral do estudante.

A ação pedagógica deve estar alicerçada em princípios éticos e humanistas, valorizando a singularidade de cada sujeito e a diversidade presente no ambiente escolar. Fonseca (2016, p. 202) enfatiza que “é preciso reconhecer as especificidades dos discentes no contato com o conhecimento curricular”, o que requer planejamento, flexibilidade e criatividade no trabalho

docente. As práticas pedagógicas devem favorecer a autonomia e o protagonismo dos estudantes com DI, possibilitando-lhes a construção de conhecimentos de forma ativa e significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve atuar em articulação com o ensino regular. Segundo Veltrone e Mendes (2012, p. 361), o AEE permite “desenvolver abordagens centradas nas especificidades do estudante, considerando possíveis adaptações curriculares, uso de recursos tecnológicos e intervenções pedagógicas”. Essa prática reforça o papel da escola como espaço de acolhimento e aprendizagem, promovendo o respeito às diferenças e o direito à educação de qualidade para todos.

O fundamento teórico-pedagógico da DI, portanto, está alicerçado na crença de que toda pessoa é capaz de aprender, desde que lhe sejam garantidas condições adequadas e acompanhamento profissional qualificado. A superação das barreiras educacionais passa pela formação continuada dos professores, pela construção de uma cultura inclusiva e pela efetivação de políticas públicas comprometidas com a equidade. Como afirmam Almeida e Neto (2024, p. 8), “o mínimo que se espera de uma sociedade inclusiva é: o respeito, a inclusão e o acesso aos direitos fundamentais da pessoa humana”. Essa afirmação resume o princípio ético que deve nortear toda prática pedagógica voltada à inclusão das pessoas com DI. Assim, compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos da mesma é reconhecer que o processo educativo deve se pautar na diversidade, na valorização das diferenças e no compromisso social da escola em promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. A partir desse olhar, a educação deixa de ser um privilégio e torna-se um direito humano essencial, construindo uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

2.2. Desafios e perspectivas para a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual

O Censo Escolar da Educação Básica 2024 evidencia avanços significativos na consolidação da Educação Especial Inclusiva no Brasil, sobretudo no atendimento a estudantes com deficiência. De acordo com o levantamento, o número de matrículas da educação especial atingiu 2,1 milhões em 2024, representando um aumento de 58,7% em relação a 2020, com predominância no ensino fundamental, que concentra 61,9% das matrículas (BRASIL, INEP, 2024, p. 38-39). O percentual de estudantes com deficiência incluídos em classes comuns alcançou 95,7%, ampliando o acesso e a convivência em ambientes educacionais regulares (BRASIL, INEP, 2024, p. 40). Tais dados demonstram não apenas o crescimento quantitativo da inclusão, mas também um movimento político e pedagógico em direção à efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com a aprendizagem, a autonomia e a participação plena dos estudantes com DI em igualdade de condições.

Em contrapartida, a inclusão escolar da pessoa com DI, embora respaldada por legislações e políticas públicas, ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro. O processo de inclusão não se limita à matrícula ou à presença física do estudante na escola regular, mas à efetiva participação, aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, essa inclusão plena requer uma transformação cultural e pedagógica

profunda, que muitas vezes encontra resistência em práticas tradicionais de ensino, centradas na homogeneização das aprendizagens. Assim, “as escolas têm dificuldades significativas em incluir a pessoa com deficiência intelectual, pois, apesar de haver várias pesquisas acerca da temática, muitos professores desconhecem as possibilidades de intervenções pedagógicas”, conforme Almeida e Neto (2024, p. 7). Essa constatação reflete um dos principais entraves: a falta de formação continuada e de suporte técnico aos educadores que atuam na ponta do processo educativo.

A formação docente é um ponto nevrálgico quando se trata da efetivação da inclusão. Muitos professores, formados em contextos tradicionais, não receberam preparo suficiente para lidar com a diversidade e com as especificidades de estudantes com DI. Como destacam Dias e Oliveira (2013, p. 170), “a disseminação da ética inclusiva, a partir da escola, tem impregnado a sociedade e colaborado sobremaneira para a melhoria da qualidade de vida e do acesso à cidadania de pessoas com deficiências”. Entretanto, essa ética inclusiva ainda é um ideal a ser plenamente concretizado. Na prática, observa-se que as escolas enfrentam barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam o atendimento às necessidades individuais dos estudantes, comprometendo o princípio de equidade educacional.

Outro desafio refere-se à escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis, bem como à falta de profissionais de apoio e de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devidamente equipadas. Conforme Veltrone e Mendes (2012, p. 36), o AEE é essencial para o desenvolvimento de abordagens centradas nas especificidades do estudante, contemplando “adaptações curriculares, uso de recursos tecnológicos e intervenções pedagógicas”. No entanto, a ausência de investimentos consistentes em infraestrutura e capacitação impede que essas ações se tornem realidade em muitas escolas públicas. A carência de políticas públicas efetivas e a descontinuidade das ações governamentais também agravam o cenário, dificultando a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Além das limitações estruturais, persiste uma barreira atitudinal enraizada em preconceitos históricos. A visão social da deficiência, muitas vezes associada à incapacidade, ainda influencia as relações dentro do espaço escolar. Como afirma Oliveira (2012, p. 18), “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo”. Essa compreensão desafia os educadores a superarem o paradigma da deficiência como falta, e a reconhecerem as potencialidades de cada estudante. Visto que, no contexto de adaptações e do processo inclusivo, a “flexibilização do currículo deve ser definida pelo repertório e pelos conhecimentos do educando, não pela deficiência” (DA SILVA LOPES *et al.*, 2024, p. 11). É necessário abandonar a lógica da comparação e do desempenho padronizado, valorizando os progressos individuais e as formas diversas de aprender. Nesse sentido, o papel do professor torna-se o de mediador e facilitador da aprendizagem, promovendo ambientes de ensino cooperativos, flexíveis e sensíveis às diferenças.

O engajamento da comunidade escolar também é indispensável. A inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de sala ou do profissional de apoio. Trata-se de um compromisso coletivo que envolve gestores, famílias, estudantes e toda a rede educativa. Para

Rossato e Leonardo (2011, p. 82), o desenvolvimento do estudante com DI “está duplamente associado ao meio social, considerando suas possibilidades e recursos de desenvolvimento e inclusão”. Assim, quanto mais inclusivo for o ambiente escolar, maiores serão as oportunidades de crescimento, autonomia e participação social do estudante. O fortalecimento de práticas colaborativas entre professores e o diálogo constante com as famílias contribuem para a construção de um processo educativo integrado e contínuo.

As políticas públicas devem, portanto, ir além da garantia legal da inclusão, priorizando a qualidade das condições oferecidas para que ela aconteça de forma efetiva. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 27) defende a necessidade de “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência”. Isso implica reconhecer o direito à diferença e investir em formação humana e ética. Como recordam Brito e Flores (2023, p. 357), “inclusão não é um favor, é um direito desse aluno estar na escola e aprender do seu jeito, na medida de suas capacidades de entendimento, mas aprender”. Uma educação inclusiva de qualidade demanda políticas intersetoriais que articulem saúde, assistência social e educação, promovendo o atendimento integral do estudante. Somente por meio desta integração será possível romper com as barreiras que limitam o desenvolvimento pleno da pessoa com DI.

Apesar das dificuldades, há perspectivas promissoras. O avanço das discussões acadêmicas sobre a DI, aliado ao fortalecimento dos movimentos sociais e à ampliação de pesquisas na área, vem contribuindo para a construção de novas práticas pedagógicas. Fonseca (2016, p. 202) destaca a importância de “reconhecer as especificidades dos discentes no contato com o conhecimento curricular”. Essa valorização das diferenças, quando incorporada às práticas educativas, potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante. Além disso, o uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas de ensino pode ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem significativa.

Portanto, os desafios da inclusão da pessoa com DI no ambiente escolar exigem compromisso contínuo, investimento e sensibilidade pedagógica. Superar o capacitismo, reformular práticas docentes e fortalecer o Atendimento Educacional Especializado são passos essenciais para transformar o ideal de inclusão em realidade concreta. Como concluem Almeida e Neto (2024, p. 8), “o mínimo que se espera de uma sociedade inclusiva é: o respeito, a inclusão e o acesso aos direitos fundamentais da pessoa humana”. Somente uma educação pautada na dignidade, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades individuais será capaz de promover a verdadeira emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

3. CONCLUSÃO

A análise realizada evidenciou que a compreensão da DI passou por profundas transformações ao longo da história, superando concepções excludentes e abrindo espaço para perspectivas pedagógicas centradas na inclusão e no desenvolvimento humano. A partir da

abordagem histórico-cultural, reconhece-se que a aprendizagem da pessoa com DI depende das condições sociais, das mediações pedagógicas e do compromisso ético do educador em promover experiências significativas.

Apesar dos avanços legais e conceituais, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à estrutura escolar e às atitudes sociais frente à diferença. Assim, reafirma-se a necessidade de consolidar políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o direito à educação inclusiva de qualidade.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão escolar exige mais do que adaptações curriculares - requer sensibilidade, preparo e uma visão de educação que valorize cada sujeito em sua singularidade. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível construir uma escola verdadeiramente democrática e uma sociedade mais justa e humana.

CONFLITO DE INTERESSES

Declaramos não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Declaramos não haver conflito de interesses.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. D.; NETO, E. J. S. **Deficiência intelectual no Brasil: aspectos históricos, sociais, culturais e pedagógicos**. Revista Brasileira de Ciência Aberta, [S. l.], v. 1, p. 1–8, 2024. DOI: 10.37885/241017816. Disponível em: <https://revistas.editoracientifica.org/index.php/rbca/article/view/2>. Acesso em: 9 out. 2025.

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas *et al.* **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://share.google/OZLuaOHIA1xOm8VG7>. Acesso em: 9 out. 2025.

BEZERRA, Milene Ferreira; MARTINS, Paulo César Ribeiro. **A concepção de deficiência intelectual ao longo da história**. Interfaces da Educação, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 73–83, 2010. DOI: 10.26514/inter.v1i3.617. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/617>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. tiragem atualizada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRITO, G. A.; FLORES, M. M. L. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 16, n. 48, p. 340–359, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10419558. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2879>. Acesso em: 9 out. 2025.

DA SILVA LOPES, L.; BARBOSA DA SILVA, K.; BARBOSA DE FREITAS REIS, M.; PIRES VIANA, C. **Educando com deficiência intelectual: incluído ou inserido na sala de aula? A flexibilização curricular e o processo de inclusão escolar.** Revista Científica de Educação, [S. l.], v. 9, n. 1, e24058, 2024. ISSN 2526-4257. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/181>. Acesso em: 9 out. 2025.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169–182, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/>. Acesso em: 9 out. 2025.

FONSECA, Géssica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.** 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23029>. Acesso em: 9 out. 2025.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual.** Revista Electrónica de Investigación y Docencia, [S. l.], n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>. Acesso em: 9 out. 2025.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta às pessoas ao longo dos tempos.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 748–760, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3866. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3866>. Acesso em: 9 out. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola.** In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: SME/DOT, 2012. p. 15–22. Disponível em: https://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Raadi_Fund1.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 1, p. 71–86, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdnQzLVYrJRPTCdCpsyw76t/>. Acesso em: 9 out. 2025.

STREDA, C.; VASQUES, C. K. **Síndrome de Down e deficiência intelectual: história e lógica de uma associação.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, e0085, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PVmj9HscSrG8NY7kXJnSXF/>. Acesso em: 9 out. 2025.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.235. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6537>. Acesso em: 11 out. 2025.