Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32572

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUTINDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO

TEACHING PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION: DISCUSSING PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN HIGH SCHOOL

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DISCUTIENDO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Giovane Sampaio dos Santos[1]
Maria Sandra Santos Carvalho do Nascimento[2]
Sara Valadares Barbosa[3]
Aurielly dos Santos Gomes[4]
Francisca Maria da Cunha de Sousa[5]
Sara de Sousa Neves Brandim[6]
João Guilherme Campelo Brandim de Sá Neves[7]
Nadja Carolina de Sousa Pinheiro[8]

RESUMO: Esse artigo buscou analisar as práticas docentes e as estratégias pedagógicas utilizadas na educação inclusiva de adolescentes com deficiência intelectual no Ensino Médio, identificando possibilidades de aprendizagem, barreiras e fundamentos legais. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, realizada mediante buscas nas bases Google Acadêmico, SciELO e CAPES, utilizando os descritores "Educação inclusiva", "Adolescência", "Deficiência intelectual", "Ensino médio" e "Estratégias pedagógicas", combinados pelo operador booleano AND. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados dez artigos para análise temática, organizada em três eixos: estratégias, barreiras e legislação. Os resultados evidenciaram a importância das adaptações curriculares, da mediação pedagógica, do ensino colaborativo, do Atendimento Educacional Especializado e da articulação entre escola e família. Entretanto, identificaram-se obstáculos relacionados à formação docente insuficiente, à escassez de recursos pedagógicos, às limitações estruturais e às atitudes preconceituosas que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Conclui-se que a educação inclusiva ultrapassa a garantia de matrícula, exigindo formação continuada, planejamento colaborativo, apoio institucional e políticas públicas efetivas para assegurar a participação, a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Práticas docentes.

[1] Graduando em Psicologia. Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
[2] Graduanda em Psicologia. Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
[3] Graduanda em Psicologia. Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
[4] Psicóloga (UESPI). Analista Educacional na SEMED de Palmas-TO. Pós-graduação em Ensino e Saúde Integral pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
[5] Doutora em Educação. Professora efetiva do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
[6] Mestre em Ciências do Comportamento. Universidade de Brasília (UnB).
[7] Médico residente do programa de residência médica em Pediatria. Universidade Federal do Piauí (UFPI).
[8] Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

ABSTRACT: This article aimed to analyze teaching practices and pedagogical strategies used in the inclusive education of adolescents with intellectual disabilities in high school, identifying learning opportunities, barriers, and legal foundations. This is an integrative literature review, with a qualitative approach, conducted through searches in the Google Scholar, SciELO, and CAPES databases, using the descriptors "Inclusive education", "Adolescence", "Intellectual disability", "High school", and "Pedagogical strategies", combined using the Boolean operator AND. After applying the inclusion and exclusion criteria, ten articles were selected for thematic analysis, organized into three axes: strategies, barriers, and legislation. The results highlighted the importance of curricular adaptations, pedagogical mediation, collaborative teaching, Specialized Educational Assistance, and coordination between school and family. However, obstacles related to insufficient teacher training, scarcity of pedagogical resources, structural limitations, and prejudiced attitudes that compromise the effectiveness of school inclusion were identified. It is concluded that inclusive education goes beyond ensuring enrollment, requiring continuing education, collaborative planning, institutional support, and effective public policies to ensure the participation, meaningful learning, and autonomy of students with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusive education. Intellectual disability. Teaching practices.

RESUMEN: Este artículo buscó analizar las prácticas docentes y las estrategias pedagógicas utilizadas en la educación inclusiva de adolescentes con discapacidad intelectual en la educación secundaria, identificando posibilidades de aprendizaje, barreras y fundamentos legales. Se trata de una revisión integradora de la literatura, con un enfoque cualitativo, realizada mediante búsquedas en las bases de datos Google Académico, SciELO y CAPES, utilizando los descriptores "Educación inclusiva", "Adolescencia", "Discapacidad intelectual", "Educación secundaria" y "Estrategias pedagógicas", combinados mediante el operador booleano AND. Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron diez artículos para el análisis temático, organizado en tres ejes: estrategias, barreras y legislación. Los resultados evidenciaron la importancia de las adaptaciones curriculares, la mediación pedagógica, la enseñanza colaborativa, la Atención Educativa Especializada y la articulación entre la escuela y la familia. Sin embargo, se identificaron obstáculos relacionados con la formación docente insuficiente, la escasez de recursos pedagógicos, las limitaciones estructurales y las actitudes prejuiciosas que comprometen la efectividad de la inclusión escolar. Se concluye que la educación inclusiva va más allá de garantizar la matrícula, exigiendo formación continua, planificación colaborativa, apoyo institucional y políticas públicas efectivas para asegurar la participación, el aprendizaje significativo y la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: Educación inclusiva. Discapacidad intelectual. Prácticas docente.

1 INTRODUÇÃO

A organização das Políticas Públicas no Brasil responde a organização político administrativa do País. Saúde, Educação, Assistência Social, e todas as demais áreas cobertas por essa organização são regidas por legislações próprias que respondem a Legislação maior que é a Constituição Federal. A atualmente vigente é a Constituição de 1988, cujo texto traz como principais objetivos da Educação três pontos que destacamos:

1) Educação para o pleno desenvolvimento, ou seja, a Educação deve se organizar de modo a prover o pleno desenvolvimento do aluno, que considerando as prerrogativas legais gerais e estudos na área engloba alimentação, cuidados básicos em saúde,

estratégias diversificadas de ensino, habilidades socioemocionais adequadas, respeito as diferenças e promoção de equidade;

2) Educação para a Cidadania, ou seja, a Educação deve se organizar de modo a formar cidadãos, pessoas cuja formação moral, física, emocional, sejam minimamente eficientes para o convívio em sociedade e para o pleno exercício de seus direitos e deveres;

3) E Educação para o Mercado de Trabalho, ou seja, toda a formação adquirida dentro do contexto educacional deve estar voltada para o desenvolvimento pleno de um cidadão que possa reconhecer-se como uma pessoa ativa dentro de seu contexto social e escolher qual a sua profissão em acordo com suas habilidades, competências e interesses (BRASIL, 1988)

Não nos aprofundaremos sobre a discussão acerca da Educação no contexto capitalista, mas consideraremos neste estudo o que as legislações da área versam sobre as Políticas Públicas Educacionais, especificamente sobre a modalidade de Educação Especial Inclusiva recentemente atualizada pelo Decreto 12.686/2025. Dentro deste recorte problematizamos Estratégias Pedagógicas no contexto da Educação de Adolescentes com Deficiência Intelectual. E para tal finalidade partimos de uma revisão sobre a organização político administrativa da Educação no Brasil direcionando nossa discussão a partir dos três principais objetivos constitucionais já apresentados.

1.1 Organização do sistema de ensino brasileiro

De acordo com a LDB (MEC, 1996), o ensino escolar no Brasil se organiza em níveis, etapas e modalidades. A Educação Básica é voltada à formação geral dos estudantes desde os primeiros anos de vida até a juventude. Ela é constituída por três etapas sequenciais e progressivas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas três etapas compõem, em sua totalidade, a Educação Básica. Embora legalmente definidas como etapas, muitas redes de ensino utilizam subdivisões pedagógicas internas, denominadas fases, como será abordado a seguir.

O Ensino Infantil corresponde a primeira etapa da educação básica. Seu principal objetivo é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para isso no Ensino Infantil a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do

desenvolvimento das crianças, e segundo a LDB sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Lei nº 12.796, 2013).

A frequência mínima exigida na Educação infantil é de 60% (sessenta por cento) e o controle de frequência deve ser feito pela instituição de educação pré-escolar (Lei nº 12.796, de 2013). O Estatuto da Criança e do Adolescente já prevê que em casos nos quais a criança escolarizada apresente faltas, atrasos ou outras situações que possam prejudicá-la ou atentem contra a sua integridade é função do Dirigente escolar acionar o Conselho Tutelar, incluindo encaminha-la e acompanhá-la para serviços em saúde quando necessário (ECA, 1990).

Um dos pontos muito importantes, principalmente para a Educação Especial e que dialogam diretamente com a atual política de Educação Especial Inclusiva, é que a Educação Infantil precisa articular a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A produção de documentação de identificação, monitoramento e intervenção é essencial para que se cumpram os dispositivos legais de proteção ao pleno desenvolvimento da criança nessa fase, afinal, como já dizia Vygotsky L (1934) a escola é o único espaço no qual o aluno terá acesso ao conhecimento científico e cultural da forma organizada e sistematizada.

O Ensino Fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. O principal objetivo é a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A LDB também traz a necessidade de discutir e compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, das habilidades, valores e atitudes em que se fundamenta a sociedade. Deve fundamentar-se no fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A partir dessa caracterização podemos perceber a importância do estudo contextualizado. Cada etapa do Sistema Educacional apresenta seus objetivos próprios. A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio) propõe um currículo que atenda a essas especificidades e orienta estratégias para a condução desse currículo.

Apesar das discussões sobre sua aplicabilidade, este estudo, ao aportar-se nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, considera que é um instrumento que referencia as práticas escolares e oportuniza práticas de ensino colaborativo e co ensino mais assertivas ao

estimular a identificação da linha de base de conhecimento dos alunos, fornecer um referencial base de práticas e modelos de ensino que devem ser seguidos e contextualizados por todas as escolas do país, públicas e privadas, permitindo as contextualizações com as diversas realidades (MEC, 1996).

Os dados sobre alfabetização demonstram que os números tendem a diminuir a medida que o aluno avança no processo de escolarização. Segundo o senso 2022 a taxa de analfabetismo diminuiu em todas as faixas etárias. Em 2022, o grupo mais jovem, de 15 a 19 anos, registrou a menor taxa de analfabetismo (1,5%), enquanto o grupo de 65 anos ou mais ainda apresentava a maior taxa (20,3%). No entanto, este último grupo teve a maior redução em três décadas: a taxa caiu de 38,0% em 2000 para 29,4% em 2010 e para 20,3% em 2022, uma diminuição de 17,7 pontos percentuais desde 2000, representando uma queda de 46,7%. Este cenário nos leva ao recorte desse estudo, o ensino Médio.

Segundo Lena AV (2025) o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, e sua intenção é aprofundar a formação integral do estudante, articulando os conhecimentos construídos nas etapas anteriores com as demandas da vida adulta, do mundo do trabalho e da preparação para o ensino superior. Segundo a LDB (1996) por fazer parte da Educação Básica o Ensino Médio é obrigatório, devendo assegurar uma formação que respeite os direitos de aprendizagem e o protagonismo juvenil, com vistas à autonomia intelectual, ao pensamento crítico e à inserção social responsável.

Os dados sobre o Ensino Médio reportam alta evasão e abandono escolar, por motivos diversos. A taxa de analfabetismo no Ensino Médio, que é em torno de 4.9%, aumenta significativamente quando esse aluno possui algum tipo de deficiência, alcançando o percentual de 21,3%. Apenas 25,6% da população de alunos com deficiência conclui o Ensino Médio. Tal dado nos aponta que a condição de deficiência portanto se configura fator de comprometimento a escolaridade desse aluno. Não pela ausência de capacidade, muito pelo contrário, mas pelas barreiras diversas que se apresentam ao aluno com deficiência nesse processo e as dificuldades enfrentadas para alcançar os níveis mais elevados de Ensino.

O acesso ao segundo nível de ensino, o Ensino Superior, possui desafios outros, como por exemplo as legislações específicas das graduações que estabelecem habilidades e competências para a formação e atuação e a dificuldade das Instituições de Ensino Superior em construir estratégias para equilibrar essa balança.

1.2 Educação especial inclusiva

A Educação Especial é uma modalidade de ensino dentre as diversas outras modalidades, a saber: educação especial, educação do campo, educação quilombola, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação profissionalizante, educação a distância. Ela é transversal aos níveis de ensino e possui como público as pessoas com deficiência, pessoas com autismo e altas habilidades e superdotação (Decreto 12.686/2025).

No Brasil a EEI acontece na modalidade Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno escolar. A Deficiência Intelectual se mantém por décadas como a principal condição atendida na rede de ensino, com o percentual de 53,7% do Público da Educação Especial.

A organização do ensino voltada a estudantes com deficiência intelectual (DI) no Brasil tem origem no início do século XX, quando esse público ainda era atendido em instituições segregadas (TOLEDO EH; VITALINO CL, 2012, *apud* COSTA CC *et al*., 2024). Apenas em 2008 a inclusão desses estudantes em salas de aula comuns tornou-se obrigatória, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008 *apud* COSTA CC *et al*., 2024).

A terminologia "deficiência intelectual" consolidou-se historicamente em função de avanços científicos e mudanças conceituais que buscaram maior precisão teórica e respeito às pessoas com deficiência (Bordin; Scheid, 2019; Mascaro, 2016). A DI envolve limitações variadas nas capacidades intelectuais, comunicativas, atencionais, cognitivas, mnésicas e motoras, com níveis que podem oscilar entre leve — QI entre 50 e 70 — e profundo — QI inferior a 20 (KE X; LIU J, 2020 *apud* COSTA CC *et al*., 2024). No Brasil o Ministério da Educação orienta para a adoção da CID 11 a partir de Janeiro de 2027, o que representará uma mudança nas classificações das condições de saúde.

A Própria Avaliação Biopsicossocial prevista na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) tem sido alvo de debates e se consolida como estratégia importante a partir da promulgação do Decreto 12.686/2025 e da Portaria MEC 421/2026.

As legislações brasileiras têm acompanhado as mobilizações sociais e o fortalecimento das lutas dos próprios sujeitos com deficiência, refletindo transformações nas perspectivas éticas e políticas sobre seus direitos (MARCONDES JF; MACIEL CMLA, 2022). No campo educacional, a história da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três momentos: a criação das primeiras instituições; o desenvolvimento de marcos legais; e o período da inclusão,

vinculado aos princípios dos Direitos Humanos. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 –, consolidou-se o compromisso estatal de ofertar o AEE preferencialmente na escola regular (BRASIL, 1996; MARCONDES JF e MACIEL CMLA, 2022).

Até a década de 1970, a deficiência permaneceu amplamente invisibilizada no país, marcada por práticas de institucionalização e pela predominância de perspectivas religiosas, assistencialistas ou médicas que justificavam a segregação (MARCONDES JF; MACIEL CMLA, 2022). Nesse período, porém, emergiram movimentos protagonizados pelas próprias pessoas com deficiência, que passaram a reivindicar direitos, denunciar barreiras sociais e afirmar-se como sujeitos políticos.

Os registros da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil remontam ao século XIX, com a criação de instituições voltadas inicialmente a surdos e cegos, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Jannuzi, 1985, ; Maciel, 2022). No século XX, destacam-se iniciativas voltadas às pessoas com DI, como as instituições Pestalozzi, influenciadas pelos trabalhos de Helena Antipoff na formação docente e na promoção de práticas pedagógicas e de cuidado (MARCONDES JF; MACIEL CMLA, 2022).

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada na antiga Guanabara, surgiu como alternativa frente à ausência de políticas públicas voltadas à DI. Já na década de 1970, movimentos organizados "de" e "para" pessoas com deficiência ganharam força, consolidando-se entre 1979 e 1980 no cenário nacional, em meio ao processo de redemocratização (MARCONDES JF; MACIEL CMLA, 2022). Esses movimentos impulsionaram debates sobre acessibilidade, autonomia e dignidade humana, culminando no Ano Internacional da Pessoa Deficiente, instituído pela ONU em 1981, que reforçou a compreensão do sujeito como anterior à deficiência (MARCONDES JF; MACIEL CMLA, 2022).

As transformações sociopolíticas também impactaram o discurso educacional, reposicionando o direito à educação como pauta de igualdade e acessibilidade. A evolução terminológica ao longo dos séculos XVI a XXI evidencia a carga pejorativa historicamente atribuída às pessoas com DI e o percurso de superação da segregação (BERNARDES AMO *et al.*, 2024). Embora a etiologia da DI envolva fatores pré, peri ou pós-natais, muitas vezes atravessados por desigualdades sociais, compreender a deficiência apenas pelo viés biológico é reducionista e ignora suas dimensões sociais e humanas (DELLA-ROSA VA, 2010b, *apud* BERNARDES AMO *et al.*, 2024). No contexto educacional, destaca-se que estudantes com DI

têm direito pleno de acesso, participação e desenvolvimento escolar, independentemente de sua idade-série (BERNARDES AMO *et al.*, 2024).

A educação inclusiva começou a se consolidar entre as décadas de 1930 e 1940 e exerceu impacto decisivo na educação básica, especialmente no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas (DAMACENO GS, 2022). A expansão do acesso escolar, entretanto, não garantiu, por si só, inclusão efetiva nem condições adequadas de aprendizagem (DAGA VSC *et al.*, 2020). A histórica padronização dos processos escolares excluiu alunos que não se enquadravam em expectativas normativas, mas os debates contemporâneos reforçam a necessidade de garantir meios reais de aprendizagem e participação (SILVA JO *et al.*, 2024).

Até grande parte do século XX, predominou o modelo médico da deficiência, associado à institucionalização e à negação de direitos. A partir dos movimentos sociais, novas perspectivas sustentadas nos direitos humanos promoveram a valorização da diversidade e consolidaram propostas educacionais inclusivas (ARANHA MSF, 2004, *apud SILVA* JO *et al.*, 2024). Mesmo assim, a inclusão ainda representa desafio às escolas, que precisam reconfigurar práticas e estruturas historicamente pautadas na homogeneização (SILVA JO *et al.*, 2024).

1.3 O desenvolvimento humano e a perspectiva da condição de deficiência

Os estudantes com DI carregam um legado de exclusão que repercute em suas trajetórias educacionais (Rebelo, 2022). A Associação Americana para Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD) define a DI como um conjunto de limitações nas habilidades mentais e adaptativas que impactam a aquisição e o uso de novos conhecimentos (AAIDD, 2018, *apud* Rebelo *et al.*, 2022).

Considerando que a adolescência constitui um período de intensas transformações maturacionais e subjetivas (ABERASTURY A; KNOBEL M, 1981), torna-se evidente que estudantes adolescentes com DI vivenciam esse processo com singularidades que exigem atenção pedagógica qualificada. Nesse contexto, destaca-se a relevância do papel dos professores e demais figuras de autoridade escolar na garantia de um Ensino Médio que respeite as necessidades desses sujeitos.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as práticas e estratégias pedagógicas utilizadas por docentes na Educação Inclusiva para adolescentes com deficiência intelectual no Ensino Médio,

identificando evidências, desafios e potencialidades que contribuam para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

São estabelecidos como objetivos específicos:

1. Mapear as publicações científicas que investigam práticas docentes direcionadas a adolescentes com DI no Ensino Médio dos últimos anos;
2. Identificar as estratégias pedagógicas descritas na literatura que favorecem a aprendizagem, participação e inclusão desses estudantes;
3. Analisar os facilitadores e as barreiras presentes na implementação dessas práticas no contexto da Educação Inclusiva;
4. Debater a legislação relacionadas à escolarização de adolescentes com DI.

2 MÉTODOS

O presente artigo consiste em uma revisão integrativa da literatura, método que, conforme descreve Souza *et al.*, (2010), caracteriza-se pela articulação de diferentes conhecimentos e pela possibilidade de, ao integrar essas informações, produzir novos saberes aplicáveis à resolução da questão inicial em estudos relevantes e de natureza prática.

A busca de artigos foi realizada nas seguintes plataformas: Google acadêmico, Scielo e Capes. Através das palavras chaves: "Educação inclusiva", "Adolescência", "Deficiência intelectual", "Ensino médio" e "Estratégias pedagógicas".

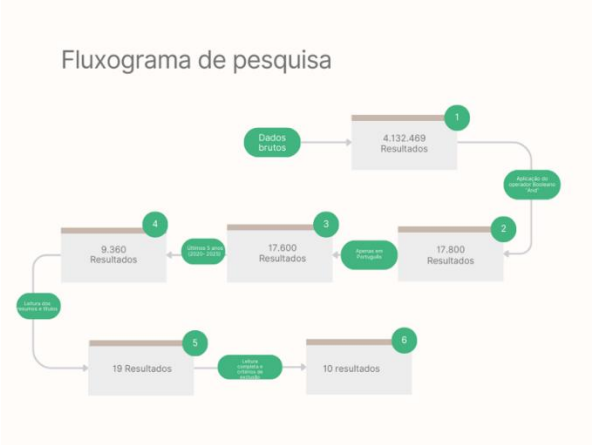
A busca foi refinada ao utilizar o operador booleano AND, combinando todas as palavras-chave. Para essa seleção inicial, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: publicações em português, produzidas nos últimos cinco anos, com texto completo disponível, classificadas como artigos científicos e consideradas pertinentes após a leitura dos títulos. Quanto aos critérios de exclusão, foram descartados materiais incompletos, textos em outros idiomas, produções que não fossem artigos científicos — como TCCs, capítulos de livros, resenhas, relatórios, músicas ou outros formatos não acadêmicos — além de estudos que não apresentassem relação direta com o tema após a leitura integral.

Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, chegando ao total de 19 artigos. Após essa etapa, 3 artigos foram removidos por duplicidade. Posteriormente, a leitura completa dos textos levou à exclusão de 6 artigos, restando, ao final do processo, 10 artigos para análise.

No de decorrer das leituras, foi-se realizando uma análise temática, que de acordo com Braun V e Clarke V (2006), consiste em organizar e identificar padrões de significado nos

artigos selecionados. Os dados foram categorizados conforme os eixos de análise predefinidos (Temas) que foram: Estratégias, Barreiras e Legislação. A análise dos artigos foi qualitativa e os resultados foram apresentados de forma descritiva, denotando-se em forma textual corrida as principais ideias obtidas através da leitura crítica dos artigos.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção e refinamentos de artigos



Fonte: Santos, GS et al., (2026)

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 – Tabela de análise dos artigos

Título	Autores e ano	Principais Resultados
A escola inclusiva e o estudante com deficiência intelectual segundo a teoria Histórico-cultural.	Bernardes et al (2025)	O estudo utilizou uma abordagem qualitativa baseada em revisão de literatura, selecionando autores clássicos e atuais da Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual e teoria Histórico-cultural, com foco exclusivo na DI. Os resultados mostram que, pela perspectiva vigotskiana, a aprendizagem do estudante com DI depende da mediação social, do uso da Zona de Desenvolvimento Proximal, de currículos flexíveis, do AEE em contraturno e de práticas colaborativas entre sala comum e profissionais especializados. As estratégias eficazes envolvem adaptações pedagógicas, estímulos contínuos, valorização das interações e planejamento intencional. Contudo, o artigo evidencia barreiras persistentes como atitudes capacitistas, falta de formação docente, infraestrutura limitada, currículos rígidos, distanciamento entre sala comum e AEE e instabilidade das políticas públicas. Conclui-se que, embora a escola inclusiva represente um avanço, ainda enfrenta desafios significativos para garantir acesso, permanência e aprendizagem de qualidade aos estudantes com deficiência intelectual.
Escolarização inclusiva de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de um docente recém-formado	Costa et al (2024)	O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, entrevistando um professor recém-formado para compreender como ele percebe a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no cotidiano escolar. A análise do depoimento evidenciou que o docente reconhece a importância da inclusão, mas enfrenta dificuldades por não ter recebido formação adequada durante a graduação, especialmente no que diz respeito a práticas pedagógicas específicas para DI e à compreensão do papel do Atendimento Educacional Especializado. Entre as estratégias que ele identifica como necessárias estão o planejamento colaborativo, adaptações curriculares, uso de metodologias diversificadas e acompanhamento contínuo do estudante, embora admita não se sentir plenamente preparado para aplicá-las. Já as barreiras mais presentes dizem respeito à falta de

Título	Autores e ano	Principais Resultados
		apoio institucional, ausência de materiais e recursos pedagógicos, insegurança profissional, lacunas formativas e pouca articulação entre sala comum e serviços de apoio. Assim, o estudo conclui que o potencial inclusivo depende tanto de práticas pedagógicas intencionais quanto de políticas de formação e suporte que preparem o docente para atuar com estudantes com deficiência intelectual.
Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas	Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020)	A pesquisa, de abordagem qualitativa em estudo de casos realizado em duas escolas estaduais de Chapecó, utilizou entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Médio para analisar as adaptações curriculares dirigidas a estudantes com deficiência intelectual. Os resultados mostram que, mesmo com pouca formação específica, falta de materiais, estrutura limitada e pouco tempo para planejamento, os docentes desenvolvem adaptações de pequeno porte, como simplificação de tarefas, uso de recursos concretos, atividades mais visuais, metodologias lúdicas e ajustes no ritmo e na complexidade das propostas, estratégias que favorecem participação, engajamento e avanços na aprendizagem. Entretanto, persistem barreiras significativas, incluindo ausência de recursos tecnológicos, trocas frequentes de profissionais de apoio, baixa articulação entre os professores, escassa formação continuada, concepções tradicionais e atitudes que subestimam o potencial dos estudantes com DI. Assim, o estudo revela que, embora as adaptações curriculares produzam efeitos positivos, sua efetivação ainda é dificultada por entraves estruturais, formativos e atitudinais no contexto escolar.
A formação docente como apoio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola estadual de ensino fundamental e médio "Jerônimo Monteiro" – Espírito Santo	Damaceno (2022)	A pesquisa, de caráter qualitativo não experimental e transversal, utilizou um questionário fechado para analisar a percepção de professores do Ensino Fundamental e Médio da Escola "Jerônimo Monteiro" sobre formação docente, inclusão e especificidades da deficiência intelectual, revelando que, embora os alunos com DI já estejam inseridos na escola regular, a inclusão ainda não se efetiva devido à ausência de formação inicial e continuada adequada, pouca preparação para práticas inclusivas, desconhecimento sobre adaptações curriculares e métodos de ensino, além da falta de alinhamento entre o AEE e a sala comum. Os resultados mostram que a maioria dos docentes nunca recebeu orientação sobre como trabalhar com DI e considera a escola pouco adaptada, destacando dificuldades estruturais, escassez de recursos, insuficiência de políticas públicas e barreiras atitudinais que limitam o processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos esforços dos professores e do uso de alguns recursos pedagógicos, a inclusão permanece superficial, exigindo maior investimento em formação, reorganização das práticas escolares e fortalecimento do suporte institucional para garantir acesso, permanência e aprendizagem de qualidade aos estudantes com deficiência intelectual
Educação sexual na perspectiva da educação especial e inclusiva: uma revisão bibliográfica	Jesus e Araújo (2024)	A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica qualitativa, realizada em bases como CAPES, SciELO e Google Scholar, utilizando descritores relacionados à educação sexual, inclusão e deficiência intelectual. Após critérios de inclusão que selecionaram apenas estudos focados na sexualidade de pessoas com DI sob as perspectivas de pais, professores e dos próprios indivíduos, foram incluídos 12 trabalhos publicados entre 2009 e 2020. Os principais resultados mostram barreiras significativas: famílias tendem a evitar o tema, reforçando mitos de infantilização e restringindo relações afetivas; professores demonstram desconhecimento, estigmas e falta de preparo, abordando sexualidade apenas quando provocados pelos alunos e pautando-se quase sempre por orientações biológicas. Entre as pessoas com DI, observou-se grande déficit de conhecimento, confusão conceitual e vivências marcadas por desinformação, riscos como sexo inseguro e episódios de abuso. Como estratégias identificadas, a literatura destaca a necessidade de formação docente específica, programas educativos contínuos, uso de metodologias visuais e práticas (debates, dramatizações, vídeos, linguagem objetiva) e articulação entre família e escola para garantir orientações consistentes. Em síntese, a ausência de educação sexual adequada, somada a tabus familiares e despreparo pedagógico, constitui a principal barreira, enquanto as estratégias efetivas envolvem

Título	Autores e ano	Principais Resultados
		formação, metodologias acessíveis e parceria escola–família para promover autonomia e segurança aos jovens com DI.
A escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Um estudo de caso no ensino médio do IFG de Luziânia	Marcondes e Maciel (2022)	A pesquisa em tela, um estudo de caso qualitativo, utiliza entrevistas semiestruturadas com docentes para analisar a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Médio do IFG, Campus Luziânia, com o objetivo de subsidiar a melhoria das práticas de Psicologia Escolar e das ações de trabalho inclusivas. Os resultados parciais, obtidos durante o contexto pandêmico e o ensino remoto, destacaram que a falta de contato dificultou a observação do desenvolvimento e das necessidades dos alunos por parte dos professores, comprometendo a qualidade do ensino inclusivo. As barreiras mais significativas identificadas são as atitudinais, e os docentes expressaram a carência de formação técnica na área , embora demonstrando desejo de promover a inclusão através de adaptações pedagógicas como a oferta de tempo maior e o uso de didáticas alternativas. O estudo reforça que a inclusão exige que a escola se modifique para acolher a diversidade e que se baseie no respeito e na valorização da individualidade do estudante, o que, de forma lenta e gradual, está ocorrendo.
Abordagens de Ensino para a Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual.	Pinto et al (2024)	O artigo, fruto de uma pesquisa bibliográfica em bases acadêmicas renomadas, teve como objetivo analisar as abordagens de ensino para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no ensino regular. Os resultados destacaram a importância das adaptações curriculares e a eficácia de metodologias como o ensino colaborativo (parceria entre professores regular e especial) e a pedagogia de projetos, que envolve ativamente o aluno, favorecendo a contextualização e a interdisciplinaridade. Foi ressaltada a necessidade de apoio externo, como de psicólogos e neuropsiquiatras, e o uso de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A conclusão enfatiza que a educação inclusiva é um processo contínuo e desafiador, exigindo a implementação de metodologias adequadas e mudanças de atitudes para valorizar a diversidade e garantir uma educação de qualidade para todos.
Reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas inclusivas de ensino médio	Rabelo (2022)	O artigo, de natureza qualitativa e finalidade aplicada, utilizou a revisão bibliográfica para refletir sobre a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Médio, constatando que, apesar do aumento de vagas, as escolas ainda precisam aprimorar sua estrutura pedagógica e investir na formação docente. O sucesso da escolarização depende de o docente identificar o nível de deficiência do aluno e utilizar estratégias adaptadas, como priorizar atividades práticas e lúdicas, aumentar o número de repetições e utilizar materiais concretos, além de estimular a socialização e basear o planejamento no nível de desenvolvimento e não apenas na idade cronológica
O ensino de matemática aos alunos com deficiência intelectual de escolas públicas em Mato Grosso	Silva et al (2024)	O presente estudo é de cunho qualitativo, realizado por meio de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar como ocorre o ensino e a aprendizagem de Matemática para alunos com Deficiência Intelectual (DI) em escolas públicas, focando nas dificuldades enfrentadas e nas metodologias utilizadas pelos docentes. Os resultados indicam que, embora a legislação que garante a permanência desses estudantes nas escolas regulares seja cumprida, a prática pedagógica específica no ensino de Matemática ainda é um ponto frágil e constitui a principal barreira para a efetiva inclusão e desenvolvimento conceitual desse público. A principal estratégia apontada é a necessidade urgente de os professores receberem formação inicial e continuada adequada, de modo a instrumentalizá-los com metodologias específicas e recursos para a adaptação das atividades, visando o desenvolvimento dos conceitos matemáticos em consonância com as necessidades individuais dos alunos com DI.
Deficiência intelectual e educação matemática: desafios e possibilidades na educação inclusiva.	Sousa et al (2024)	O artigo, de natureza qualitativa e metodologia de revisão bibliográfica e Análise de Conteúdo de Bardin, objetivou analisar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos com Deficiência Intelectual (DI) em escolas públicas de Mato Grosso, buscando compreender as dificuldades, metodologias e recursos utilizados. Os resultados indicam que, apesar de as leis garantirem a

Título	Autores e ano	Principais Resultados
		permanência desses alunos, as estratégias para sua efetiva inclusão e aprendizagem não são plenamente implementadas, tornando a realidade pedagógica um desafio e uma barreira para a apropriação dos conceitos matemáticos. Para superar essa lacuna entre legislação e prática, o estudo enfatiza a importância da formação inicial e continuada dos professores e sugere que o docente rompa com o ensino tradicional (atividades mecânicas) , propondo atividades que se conectem com a vivência do aluno, utilizem recursos didáticos como o material dourado e promovam a participação de todos, reconhecendo as particularidades de cada estudante.

Fonte: Santos GS, et al., (2026)

3.1 Estratégias facilitadoras

O conjunto dos estudos analisados indica que a abordagem a adolescentes do ensino médio com deficiência intelectual precisa apoiar-se em uma concepção de educação inclusiva que ultrapasse a simples matrícula e envolva mediações intencionais, adaptações curriculares, redes de apoio e práticas colaborativas entre profissionais, família e estudantes. Nessa perspectiva, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição que demanda cuidados e atenção continuados ao longo da trajetória escolar, mas que também envolve possibilidades concretas de aprendizagem e participação social, desde que o ensino seja organizado de forma acessível, dialógica e sustentada por bases teóricas e empíricas consistentes (SOUSA AC *et al.*, 2024; BERNARDES AMO *et al.*, 2025).

No campo da matemática, Sousa AC *et al.*, (2024) observam que o processo de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual exige uma atuação docente mais efetiva, que supera abordagens tradicionais e faz uso criterioso de metodologias ativas, recursos pedagógicos e estratégias didáticas diversificadas. Esses autores ressaltam, com apoio em Vygotsky e Freire, que a mediação assume papel central na aprendizagem e destacam que o uso de calculadora pode favorecer a independência e ampliar oportunidades de aprendizagem em contextos que extrapolam o espaço escolar Nesse sentido, a matemática deixa de ser apenas um conjunto de procedimentos mecânicos e passa a ser um campo de experiências significativas, que contribui para a autonomia dos adolescentes com deficiência intelectual.

Ao olhar para a deficiência intelectual a partir da teoria histórico-cultural, Bernardes AMO *et al.*, (2025) argumentam que esses estudantes podem alcançar aprendizagens significativas quando há interações educacionais e sociais bem mediadas, em ambientes que valorizam o conhecimento compartilhado. Esses autores também indicam que uma escola se torna inclusiva quando dispõe de políticas estruturadas, infraestrutura acessível, currículos flexíveis, profissionais capacitados, recursos bem empregados, equipes multidisciplinares,

atendimento educacional especializado e participação ativa da família. A partir dessa visão, a inclusão passa a ser entendida como construção coletiva, em que cada indivíduo tem sua singularidade respeitada e suas habilidades estimuladas, contribuindo para maior participação social e educacional.

Ainda no interior dessa concepção de escola inclusiva, Bernardes AMO *et al*., (2025) enfatizam que o ensino colaborativo é um componente fundamental, pois a ação conjunta da equipe escolar oferece suporte para que os estudantes se tornem protagonistas de seus processos de aprendizagem. A escola, para esses autores, precisa ser entendida como espaço de construção de valores, respeito e dignidade humana, atendendo à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero, credo e deficiência, sem restringir-se a um currículo meramente conteudista. Nessa mesma direção, Pinto JC *et al*. (2024) defendem que o ensino inclusivo para alunos com deficiência intelectual deve ser organizado de modo que estudantes com e sem necessidades educacionais especiais aprendam em conjunto, compartilhando responsabilidades para a construção de uma educação de qualidade.

A literatura também ressalta a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte do modelo de educação inclusiva, funcionando como um dos mecanismos do ensino colaborativo. Bernardes AMO *et al,* (2025) explicam que o AEE se articula à sala de aula comum no ensino regular, buscando garantir acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Esse atendimento é ofertado, em geral, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais contam com materiais didáticos e pedagógicos específicos e profissionais com formação voltada às necessidades educacionais especiais, contemplando diferentes áreas e aspectos do desenvolvimento (BERNARDES AMO *et al*., 2025).

O docente precisa ir além da simples reprodução de conteúdo, assumindo postura criativa, autônoma e aberta à aprendizagem com seus alunos, de modo a instituir um ambiente educacional mais estimulante. Damaceno GS (2022) complementa essa discussão ao indicar que o processo de aprendizagem docente é contínuo, implicando a aquisição de novas competências, habilidades e conhecimentos ao longo do tempo, o que é particularmente relevante quando se trata da educação inclusiva.

As adaptações curriculares aparecem como um eixo estratégico para a efetivação de uma educação que atenda a todos, respeitando diferentes formas de aprender. Daga VSC *et al*., (2020) apontam que docentes do ensino médio reconhecem nessas adaptações um caminho para reduzir

barreiras de aprendizagem enfrentadas por estudantes com deficiência intelectual, permitindo o acesso a níveis mais elevados de ensino e o desenvolvimento como sujeitos de direitos. Segundo esses autores, tais adaptações podem envolver uso de recortes, figuras, atividades manuais, lúdicas e práticas, articulando os conteúdos com situações do cotidiano dos estudantes e favorecendo a ampliação do pensamento, da criatividade e das funções psicológicas superiores.

Na dimensão institucional, Daga, VSC *et al.*, (2020) defendem a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de forma a contemplar as diferenças por meio de um currículo capaz de responder às diferentes situações do contexto. Silva JO *et al.*, (2024) detalham que, para alunos com deficiência intelectual, o PPP e os documentos normativos devem prever avaliação inicial para identificação de capacidades cognitivas e físicas, acompanhamento sistemático da evolução, metas de aprendizagem, flexibilização curricular, ambientes educativos estimulantes e o uso de tecnologias e recursos pedagógicos. Esses autores ainda indicam a necessidade de equipes multiprofissionais, compostas por professores regentes, docentes do AEE, auxiliares de apoio à inclusão, cuidadores e outros especialistas, para assegurar o suporte adequado.

Silva JO *et al.*, (2024) também explicam que as SRM, ao dispor de mobiliário adaptado e materiais específicos, contribuem para o trabalho dos profissionais do AEE, e que os estudantes com deficiência intelectual devem frequentar diferentes ambientes da escola, como salas regulares, salas de recursos, bibliotecas e laboratórios, sem distinção em relação aos colegas. Esses autores destacam que as turmas de SRM devem respeitar parâmetros mínimos e máximos de matrícula, e que, quando uma escola não alcança o número mínimo, o estudante deve ser encaminhado para outra unidade com garantia do AEE. No âmbito da avaliação, indicam que é necessário considerar aspectos intelectuais, cognitivos, ambientais, escolares, afetivo-sociais, de interação e psicomotores, de forma articulada com a família.

Em termos de estratégias facilitadoras diretamente voltadas à sala de aula, Silva JO *et al.* (2024) sustentam que professores de matemática que atuam com alunos com deficiência intelectual precisam romper com práticas baseadas exclusivamente em atividades mecânicas, priorizando propostas relacionadas às experiências de vida dos estudantes. Rabelo KA (2022) acrescenta que intervenções podem favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a socialização, por exemplo, por meio de jogos que incentivem a fala e a expressão de sentimentos, levando em conta que muitos desses estudantes utilizam gestos e expressões faciais como forma de comunicação. Com apoio em Faria (2008), Rabelo KA (2022)

recomenda que o planejamento contemple comunicação clara das atividades, múltiplas experiências com um mesmo objeto de conhecimento, respeito ao ritmo individual, redução da quantidade de tarefas com aumento da repetição, priorização de aulas práticas e lúdicas e estreitamento da parceria com a sala de recursos e com as famílias.

Rabelo KA (2022) defende ainda que a inclusão de habilidades socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem do ensino médio pode contribuir para maior engajamento escolar dos estudantes com deficiência intelectual, especialmente daqueles com diagnóstico leve que, quando estimulados adequadamente, alcançam nível de maturidade educacional que lhes permite desempenhar funções básicas com autonomia. Esse autor ressalta que as estratégias pedagógicas precisam considerar o nível de desenvolvimento real do estudante, e não apenas sua idade cronológica, uma vez que esta nem sempre corresponde ao nível de aprendizagem. Nessa linha, programas de aprendizagem com metas graduais e realistas são apontados por Pinto JC *et al.* (2024) como alternativas que podem favorecer estudantes com deficiência intelectual, desde que ajustados ao grau de comprometimento de cada caso.

Outro componente importante diz respeito à educação sexual de adolescentes com deficiência intelectual. Com base em Mendes Júnior e Seffner (2020), Jesus AS e Araújo AD (2024) argumentam que muitos estigmas de incapacidade e determinados comportamentos podem ser ressignificados por meio de processos educativos em sexualidade, já que, quando bem orientadas, essas pessoas compreendem normas sociais e ajustam seus comportamentos. Esses autores defendem que currículos de licenciatura incorporem conteúdos de educação inclusiva e educação sexual, e que sejam desenvolvidos programas de capacitação para pais, professores e estudantes, incluindo palestras e atividades específicas voltadas à temática (JESUS AS; ARAÚJO AD, 2024).

No que se refere às metodologias, Jesus AS e Araújo AD (2024) destacam que a abordagem da sexualidade para alunos com deficiência intelectual demanda métodos diferenciados, que utilizem debates, dramatizações, atividades práticas, imagens, vídeos e filmes, bem como linguagem objetiva e explicações sistematizadas, de modo a tornar os conteúdos mais acessíveis. Esses autores sublinham, ainda, a importância da parceria família-escola para que os discursos sejam coerentes, reduzindo contradições que possam gerar confusão nos adolescentes e criando um ambiente acolhedor para que professores se sintam seguros ao tratar de temas sensíveis. Nessa perspectiva, a escola inclusiva é vista como espaço que enfrenta

desigualdades, rompe padrões excludentes e promove uma educação que valoriza a diversidade, beneficiando tanto estudantes com deficiência quanto seus colegas sem deficiência.

A formação docente e o enfrentamento de preconceitos são aspectos recorrentes na literatura. Marcondes JF e Maciel CMLA (2022) salientam que é necessário reconhecer e revisar concepções arraigadas no cotidiano escolar, e indicam que a Psicologia Escolar pode contribuir para a construção de práticas inclusivas livres da reprodução de preconceitos, por meio de ações de promoção, rodas de conversa e atividades que envolvam todos os agentes da escola. A partir de Crochík (2011, 2013), esses autores retomam a ideia de que o contato, em condições de cooperação, amizade e clima institucional favorável, pode diminuir atitudes preconceituosas, funcionando como base argumentativa para a implementação da educação inclusiva. Marcondes JF e Maciel CMLA (2022) também reforçam que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre professores e gestores, mas configura uma tarefa de natureza social e política, apoiada em valores de direitos humanos.

Dessa forma, a inclusão e escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio, como observa Rabelo KA (2022), exige reformulações no processo educacional e adoção de métodos que favoreçam a construção de conhecimentos essenciais à autonomia e ao exercício da cidadania. Marcondes JF e Maciel CMLA (2022) acrescentam que incluir significa oferecer condições reais de aprendizagem, contemplando desde a acessibilidade física até adaptações curriculares e metodológicas, de modo a garantir permanência e êxito dos estudantes. Nessa perspectiva, a escola que se propõe inclusiva deve promover práticas que considerem o desenvolvimento e a valorização da diversidade humana, compreendendo que muitas vezes as barreiras impostas pela cultura escolar e pelos espaços são mais limitantes do que a própria deficiência.

3.2 Barreiras enfrentadas

A população de adolescentes com deficiência intelectual no ensino médio enfrenta um conjunto de barreiras estruturais, pedagógicas, atitudinais e políticas que fragilizam o direito à educação com qualidade e à participação social. A mera propagação da inclusão em escolas regulares, sem a devida preparação das redes e dos profissionais, produziu um cenário em que o discurso inclusivo convive com a impossibilidade concreta de cumprir seus preceitos básicos de acesso, permanência e aprendizagem significativa. (SOUSA AC *et al.*, 2024; DAMACENO GS, 2022).

Entre as barreiras estruturais e de recursos, destacam-se a falta de materiais didáticos adaptados, a carência de infraestrutura acessível e a ausência de equipes multiprofissionais em número e formação adequados. Estudos apontam que muitas escolas não dispõem de insumos pedagógicos e tecnológicos para planejar e administrar aulas que atendam às necessidades de estudantes com deficiência intelectual, o que torna as atividades pouco produtivas e desmotivadoras. (SOUSA AC et al., 2024; DAGA VSC *et al*, 2020; COSTA CC *et al*., 2024). Além disso, turmas superlotadas, calendários rígidos e escassa autonomia escolar limitam o tempo e o espaço para planejamento coletivo, elaboração de planos individualizados e reflexão sobre metodologias adaptadas. (DAGA VSC *et al*., 2020; COSTA CC *et al*., 2024).

As barreiras pedagógicas aparecem na dificuldade de efetivar currículos flexíveis e adaptações curriculares consistentes no ensino médio. Embora tais adaptações sejam legalmente previstas e reconhecidas como necessárias, sua implementação é prejudicada pela falta de formação específica, pela rotatividade de professores de apoio e pela sobrecarga de trabalho docente. (DAGA VSC *et al*., 2020; COSTA CC *et al*., 2024). Em muitos casos, estudantes com deficiência intelectual acabam reduzidos à condição de "meros espectadores" em salas de aula comuns, sem tratamento pedagógico diferenciado, o que compromete tanto a aprendizagem quanto a própria socialização. (COSTA CC *et al*., 2024).

No campo da formação docente, há um déficit histórico de preparo para lidar com a diversidade, especialmente com a deficiência intelectual. Muitos professores concluíram sua graduação sem disciplinas consistentes sobre educação especial ou educação inclusiva e relatam sentimentos de medo, frustração, ansiedade e impotência diante das demandas da inclusão. (DAMACENO GS, 2022; JESUS AS; ARAÚJO AD, 2024). A literatura mostra, ainda, que grande parte dos docentes não recebeu formação para trabalhar temas complexos, como a educação sexual de pessoas com deficiência intelectual, o que agrava lacunas de conhecimento desses jovens sobre sexualidade, reprodução, contracepção e IST. (JESUS AS; ARAÚJO AD, 2024).

As barreiras atitudinais e culturais também são apontadas como obstáculos centrais. Persistem preconceitos, estereótipos e baixas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, reforçando sua invisibilidade e desvalorização. (SOUSA AC *et al*., 2024; DAGA VSC *et al*, 2020). Alguns professores evitam até conhecer o diagnóstico dos estudantes, temendo enxergá-los como incapazes, enquanto outros os veem como "eternas crianças", o que implica negar-lhes acesso a conteúdos

importantes, como a educação sexual. (JESUS AS; ARAÚJO AD, 2024; DAGA VSC *et al*, 2020). Essas atitudes contribuem para que a deficiência seja compreendida como imutável, ofuscando as possibilidades de desenvolvimento e escolarização.

No plano das políticas públicas e da legislação, verifica-se uma distância entre a garantia formal de direitos e sua efetivação nas escolas. Embora existam leis e diretrizes para a inclusão há mais de duas décadas, pesquisas indicam que muitas instituições continuam sem condições estruturais, pedagógicas e de pessoal para atender adequadamente estudantes com deficiência intelectual, especialmente no ensino médio. (DAMACENO GS, 2022; COSTA CC *et al*., 2024). Mudanças normativas, como o Decreto n.º 10.502/2020, ao facultar a matrícula em escolas regulares e reforçar a existência de classes ou centros especializados, também são apontadas como potenciais retrocessos, por deslocarem o foco da inclusão no espaço comum e tensionarem o princípio de educação para todos. (BERNARDES AMO *et al*., 2025).

Há ainda barreiras específicas relacionadas à temática da sexualidade. Estudos revelam um intenso déficit de educação sexual entre jovens com deficiência intelectual, associado à crença de que ignorância sexual seria "natural" à deficiência, quando na verdade decorre da falta de educação adequada e sistemática. (JESUS AS; ARAÚJO AD, 2024). A ausência de programas estruturados para inclusão da educação sexual nos currículos, aliada à falta de formação docente, resulta em dificuldades desses estudantes em expressar ideias, compreender transformações corporais e adotar práticas de cuidado. (JESUS AS; ARAÚJO AD, 2024). Nesse cenário, a inclusão legal torna-se insuficiente se não houver reformulações profundas no sistema de ensino, com apoio efetivo aos educadores e condições didáticas concretas para o trabalho com essa população.

3.3 Legislação

A legislação brasileira consolida a educação inclusiva como um direito fundamental das pessoas com deficiência, mas sua efetivação ainda se confronta com significativos desafios. Autores como Sousa AC *et al*. (2024) lembram que, embora a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares tenha sido amplamente defendida, o processo, muitas vezes, ignorou a necessidade de formação e especialização dos profissionais, gerando contradições entre o discurso constitucional de "educação para todos" e a realidade cotidiana das escolas. A Constituição Federal assegura a todos, sem distinção, o direito à educação de qualidade, o que

inclui explicitamente os alunos com deficiência, reforçando o dever do Estado em garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem significativa (DAMACENO GS, 2022).

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996) representa um marco ao tratar a educação especial como modalidade a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, prevendo serviços de apoio especializado sempre que necessário (BRASIL, 1996, *apud* SILVA JO *et al*., 2024). Damaceno (2022) destaca que o artigo 208, inciso III, da Constituição, estabelece o Atendimento Educacional Especializado como dever do Estado, preferencialmente na rede regular, e que as normas complementares federais, estaduais e municipais detalham formas e diretrizes para cumprir essa determinação. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 determina que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos e que as escolas se organizem para atender educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições de qualidade para todos (Brasil, 2001, *apud* SILVA JO *et al*., 2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2007 e reafirmada em 2008, aprofunda esse movimento ao priorizar o acesso de estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular, definindo parâmetros para que as escolas inclusivas atendam às especificidades de cada estudante com deficiência (Brasil, 2007, *apud* RABELO KA, 2022; BERNADES AMO *et al*, 2025). Bernardes AMO *et al* (2025) ressalta que, com a anuência dessa política, as diretrizes da LDBEN passam a orientar, de forma mais clara, a inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns, reforçando o princípio de que a educação deve acontecer, preferencialmente, em ambientes não segregados. No entanto, mudanças normativas mais recentes, como o Decreto n.º 10.502/2020, que faculta a matrícula em escolas regulares e reabre espaço para classes e centros especializados, são vistas por parte da literatura como tensionando o paradigma inclusivo, ao relativizar a obrigatoriedade da oferta na rede comum (BERNARDES AMO *et al*, 2025).

O contexto histórico e internacional também influi na legislação nacional. Marcondes JF e Maciel CMLA (2022) lembram que, desde a década de 1980, movimentos de pessoas com deficiência passaram a reivindicar direitos, acessibilidade e superação de barreiras físicas e sociais, criando um ambiente propício à formulação de políticas inclusivas. A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, impulsiona a obrigatoriedade de matrícula, adaptações arquitetônicas e curriculares nas instituições escolares para estudantes com necessidades educacionais, com ênfase na deficiência intelectual (UNESCO, 1994, *apud* RABELO KA, 2022).

Rabelo KA (2022) aponta que a Constituição de 1988, ao assumir o lema de "educação para todos", cria a base para documentos que propagam a educação inclusiva, garantindo o direito das pessoas com deficiência de estarem matriculadas e incluídas em instituições escolares.

Outros dispositivos legais complementam esse arcabouço. A Lei n.º 7.853/1989 define, por exemplo, que a deficiência intelectual se manifesta antes dos 18 anos e compromete áreas como comunicação e cuidado individual, fornecendo parâmetros para políticas específicas (Brasil, 1989, *apud* RABELO KA, 2022). Além disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio de resolução de 2002, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orientando os cursos de licenciatura a incluírem conhecimentos voltados à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (CNE, 2002, *apud* DAMACENO GS, 2022). Essa exigência reconhece que a efetivação dos direitos garantidos em lei depende diretamente de professores preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Apesar desse conjunto robusto de normas, a literatura destaca uma distância entre o que está previsto e o que é realizado, especialmente no ensino médio. Daga VSC, *et al.*, (2020) mostram que, embora a LDBEN e a PNEEPEI tenham ampliado o acesso de estudantes com deficiência intelectual à escolarização, persistem dificuldades de implementação de adaptações curriculares, de organização de tempos e espaços para planejamentos coletivos e de garantia de equipes técnicas especializadas em número suficiente. Sousa AC *et al.* (2024) e Damaceno GS (2022) ressaltam que muitas escolas ainda não conseguem cumprir integralmente os princípios inclusivos, devido à falta de formação, recursos e apoio institucional. Nesse cenário, o direito constitucional à educação de qualidade, embora formalmente assegurado, ainda enfrenta obstáculos concretos para se materializar como inclusão plena.

Por outro lado, autores como Pinto JC, *et al.*, (2024) reforçam que a educação inclusiva não é apenas exigência legal, mas fundamento de uma sociedade democrática que se pretende baseada em igualdade, liberdade, dignidade e respeito aos direitos humanos. Para esses autores, a sociedade inclusiva deve oferecer oportunidades para que cada pessoa, com ou sem deficiência, exerça autonomia e autodeterminação, o que supõe uma escola com proposta pedagógica coerente, respeito à pluralidade cultural, adequação de espaços físicos e ressignificação de práticas docentes. Em síntese, a legislação brasileira – da Constituição às políticas específicas – afirma o direito de estudantes com deficiência intelectual à educação na escola comum; o desafio atual reside em alinhar políticas, formação docente, gestão escolar e cultura institucional para

que esses direitos deixem de ser apenas enunciados normativos e se tornem experiências concretas de inclusão no cotidiano escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as estratégias facilitadoras para inclusão de adolescentes com deficiência intelectual no ensino médio demandam articulação de mediação pedagógica qualificada, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, AEE, SRM, ensino colaborativo e equipes multiprofissionais, aliadas à formação contínua docente, integração família-escola, abordagem acessível da sexualidade e suporte da Psicologia Escolar (SOUSA AC *et al*., 2024; PINTO JC *et al*., 2024). Apesar do arcabouço legal robusto – da Constituição Federal à PNEEPEI e LDB –, persistem barreiras estruturais (recursos escassos, turmas superlotadas), pedagógicas (falta de planejamento coletivo), formativas (preparo insuficiente) e atitudinais (preconceitos, baixas expectativas), reduzindo a inclusão à mera matrícula e perpetuando déficits como na educação sexual (DAMACENO GS, 2022; JESUS AS & Araújo AD, 2024; DAGA VSC, *et al.*, 2020). Superar esses obstáculos exige investimentos contínuos em infraestrutura, políticas públicas efetivas, mudança cultural e reorganização escolar para valorizar diferenças, transformando a escola em espaço de autonomia, aprendizagem significativa e cidadania plena para essa população (BERNARDES AMO, *et al*., 2025; COSTA CC *et al*., 2024).

REFERÊNCIAS

ABERASTURY A, KNOBEL M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981; 92p.

BERNARDES AMO, *et al*. A escola inclusiva e o estudante com deficiência intelectual segundo a teoria histórico-cultural. **Caderno Pedagógico**, 2025; 22(1): 1-22.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990epública, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRAUN V, CLARKE V. *Using thematic analysis in psychology*. ***Qualitative Research in Psychology***, 2006; 3(2): 77-101.

COSTA CC, *et al*. Escolarização inclusiva de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de um docente recém-formado**. Revista Inova Ciência & Tecnologia**, 2024; 10(1).

DAGA VSC, *et al*. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, 2020; 33: 1-24.

DAMACENO GS. A formação docente como apoio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola estadual de ensino fundamental e médio "Jerônimo Monteiro" – Espírito Santo. **Brazilian Journal of Development**, 2022; 8(3): 18681-18694.

JESUS AS, ARAÚJO AD. Educação sexual na perspectiva da educação especial e inclusiva: uma revisão bibliográfica. Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade**, 2024; 11(29): 197-210.

LENA AV**. A estrutura, divisão e classificação da educação escolar no Brasil: níveis, etapas e modalidades educacionais do ensino brasileiro à luz da LDB**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2025.

MARCONDES JF, MACIEL CMLA. A escolarização da pessoa com deficiência intelectual: um estudo de caso no ensino médio do IFG de Luziânia. **Revista Prática Docente**, 2022; 7(2): e22045.

PINTO JC, *et al*. Abordagens de ensino para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, 2024; 9: 284-292.

RABELO KA. Reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas inclusivas de ensino médio. ***Scientia Generalis***, 2022; 3(1): 82-88.

SILVA JO, *et al*. O ensino de matemática aos alunos com deficiência intelectual de escolas públicas em Mato Grosso. **Interfaces do Conhecimento**, 2024; 6(2): 87-102.

SOUSA AC, *et al*. Deficiência intelectual e educação matemática: desafios e possibilidades na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2024; 10(4): 2022-2036.