



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Abril 2026

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

Diretor Geral

Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

Diretora Administrativa

Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

Editor de Design Gráfico e Diagramação

Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

Características do Periódico

Periodicidade:

Mensal

Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

Registro Internacional:

SSN 3085-654X

Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

publicacao@iiscientific.com

Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande
CEP 88032-005

A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.



Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

Pareceristas

Ciências da Educação

Dr. Carlos Mendonça
Dr. Marcelo Pertussatti
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

Ciência da Saúde

Dr. Daniel Laiber
Dra. Luisa Bonadiman

Ciências Jurídicas

Dr. Avelino Thiago
Dr. James Melo de Sousa
Dr. Manoel Coracy

Educação Inclusiva

Dra. Fábila Roseana Souza Oliveira da Silva
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

Tecnologia

Dr. Flávio Lopes
Dr. Geraldo Lúcio

Editor Gerente

Rayane Priscila Santos de Souza

Editores de Seção

Karolayne Luana de Oliveira Silva
Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

Equipe de Produção Editorial

Reviane Francy Silva da Silveira
Priscila de Fátima Lima Schio
Lucas Teotônio Vieira

Editor Técnico

Balbino Júnior

Administrador do Sistema OJS

Vitor Santos

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES

INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDADES COGNITIVAS

RESUMO

Este artigo analisa a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas a partir de pesquisa bibliográfica centrada em produções publicadas entre 2021 e 2025. O objetivo foi discutir como a literatura recente tem compreendido os desafios e as possibilidades da escolarização em classes comuns, com ênfase nas práticas pedagógicas, nas relações entre pares, na formação docente e nas condições institucionais que sustentam a participação e a aprendizagem. A análise mostra que a inclusão não se esgota na matrícula, pois depende de planejamento responsivo, mediação qualificada, acessibilidade curricular, expectativas docentes consistentes e cultura escolar comprometida com o direito de aprender. Os estudos examinados indicam que a convivência com os colegas favorece o desenvolvimento linguístico, social e acadêmico, enquanto práticas segregadoras, ainda que sutis, limitam a participação e reduzem as oportunidades de avanço escolar. Também se observou que a fragilidade da formação inicial e continuada, a ausência de tempo para planejamento e a baixa articulação entre professor regente e apoio especializado seguem como entraves frequentes. Conclui-se que a escola inclusiva requer trabalho pedagógico intencional, liderança institucional e revisão de concepções que associam deficiência cognitiva à incapacidade permanente.

Palavras-chave: Inclusão escolar; deficiência intelectual; práticas pedagógicas; aprendizagem; participação.

ABSTRACT

This article examines school inclusion of children and adolescents with cognitive disabilities through a bibliographic review focused on studies published between 2021 and 2025. The aim was to discuss how recent literature has addressed the challenges and possibilities of schooling in regular classrooms, with emphasis on teaching practices, peer relationships, teacher education, and institutional conditions that support participation and learning. The analysis shows that inclusion goes beyond enrollment because it depends on responsive planning, qualified mediation, curriculum accessibility, consistent teacher expectations, and a school culture committed to the right to learn. The reviewed studies indicate that interaction with peers may foster linguistic, social, and academic development, while subtle segregating practices can restrict participation and reduce learning opportunities. The review also found that weaknesses in initial and continuing teacher education, limited planning time, and fragile collaboration between classroom teachers and specialized support remain common barriers. The study argues that inclusive schooling requires intentional pedagogical work, institutional leadership, and a critical revision of beliefs that equate

cognitive disability with permanent inability.

Keywords: School inclusion; intellectual disability; teaching practices; learning; participation.

RESUMEN

Este artículo analiza la inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidades cognitivas a partir de una revisión bibliográfica centrada en estudios publicados entre 2021 y 2025. El objetivo fue discutir cómo la literatura reciente ha comprendido los desafíos y las posibilidades de la escolarización en aulas comunes, con énfasis en las prácticas pedagógicas, las relaciones entre pares, la formación docente y las condiciones institucionales que sostienen la participación y el aprendizaje. El análisis muestra que la inclusión no se limita a la matrícula, ya que depende de planificación sensible, mediación calificada, accesibilidad curricular, expectativas docentes consistentes y una cultura escolar comprometida con el derecho a aprender. Los estudios revisados indican que la convivencia con los compañeros favorece el desarrollo lingüístico, social y académico, mientras que las prácticas segregadoras, incluso cuando son discretas, restringen la participación y reducen las oportunidades de avance escolar. También se observó que la fragilidad de la formación inicial y continua, la falta de tiempo para planificar y la débil articulación entre el profesorado regular y el apoyo especializado siguen siendo obstáculos frecuentes.

Palabras clave: Inclusión escolar; discapacidad intelectual; prácticas pedagógicas; aprendizaje; participación.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas deixou de ser apenas uma pauta normativa e passou a exigir revisão concreta do modo como a escola organiza o ensino, os vínculos e o acompanhamento do desenvolvimento. Quando a matrícula é tratada como ponto de chegada, a permanência pode ocorrer de forma frágil, marcada por baixa participação, tarefas pouco desafiadoras e rotinas que não reconhecem a singularidade de cada estudante. O debate atual desloca o foco do acesso formal para a qualidade da experiência escolar, com atenção ao currículo, às interações e ao trabalho pedagógico cotidiano (Wehmeyer, 2021).

No contexto brasileiro, a discussão ganha densidade porque a deficiência intelectual e outras condições associadas ao desenvolvimento cognitivo ainda são frequentemente lidas a partir da incapacidade, o que empobrece expectativas pedagógicas e produz trajetórias escolares reduzidas. Esse modo de olhar interfere no planejamento, na avaliação e até na forma como os professores interpretam pequenas conquistas acadêmicas e sociais. Quando a escola assume que certos

estudantes aprendem menos por definição, abre espaço para propostas simplificadas que limitam a participação e estreitam o direito ao conhecimento (Haas, 2024).

A literatura recente mostra que as práticas inclusivas mais consistentes não dependem de fórmulas prontas, mas de uma combinação entre mediação qualificada, flexibilização curricular, acompanhamento sistemático e leitura atenta das respostas do estudante. Macedo observa que parte importante das pesquisas brasileiras sobre deficiência intelectual em classes comuns tem se concentrado justamente nas práticas pedagógicas, o que revela preocupação crescente com o que acontece dentro da sala de aula, e não apenas com a existência de leis ou serviços de apoio (Macedo, 2024).

Este artigo parte dessa compreensão para analisar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas como um processo pedagógico, relacional e institucional. O texto busca discutir entraves persistentes, possibilidades de intervenção e caminhos para fortalecer o ensino em classes comuns, preservando o foco na aprendizagem, na convivência e no reconhecimento de potencialidades. A escolha do tema responde à necessidade de tratar a inclusão como trabalho diário da escola, e não como evento pontual ou mera adaptação administrativa (Subban, 2022).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão, direito à escolarização e concepções sobre deficiência

A discussão sobre inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas exige, antes de tudo, enfrentar a herança histórica de uma escola organizada para selecionar, classificar e hierarquizar estudantes. Durante muito tempo, a presença de alunos que aprendiam em ritmos diferentes ou que demandavam apoios mais frequentes foi tratada como problema individual, ligado a uma suposta incapacidade de acompanhar o ensino comum. A consequência prática desse entendimento foi a consolidação de trajetórias paralelas, marcadas por afastamento do currículo, baixa exigência intelectual e vínculos frágeis com a vida escolar coletiva. A defesa contemporânea da inclusão rompe com essa lógica ao afirmar que a escola comum não é concessão, mas espaço de direito, no qual o acesso ao conhecimento, à convivência e à participação deve ser assegurado a todos os estudantes, independentemente de seu perfil funcional (Wehmeyer, 2021).

Esse deslocamento não ocorre apenas no plano jurídico ou normativo. Ele envolve mudança profunda na maneira de compreender a deficiência e, em especial, as deficiências cognitivas. Quando a escola se orienta por uma visão estritamente deficitária, tende a olhar o estudante a partir do que lhe falta, do que ele não realiza com autonomia ou do que não alcança dentro do tempo esperado. A vida escolar passa, então, a ser organizada em torno da ausência, e não da possibilidade. Sob essa lente, o diagnóstico ganha peso desproporcional e passa a definir previamente o lugar pedagógico do aluno, como se sua história de aprendizagem já estivesse decidida antes mesmo do encontro com o ensino. Esse tipo de raciocínio empobrece o trabalho docente, reduz o investimento pedagógico e torna a expectativa escolar menos ambiciosa (Haas, 2024).

As deficiências cognitivas, por sua vez, não podem ser tratadas como categoria homogênea. Há estudantes com percursos muito distintos em termos de comunicação, raciocínio, memória funcional, regulação do comportamento, autonomia na rotina, capacidade de abstração e necessidade de apoio. Mesmo entre alunos que compartilham o mesmo diagnóstico, as formas de responder à mediação pedagógica podem variar amplamente. Essa heterogeneidade precisa ser reconhecida como dado central do planejamento escolar. Quando a escola trabalha com imagens genéricas sobre quem é o aluno com deficiência cognitiva, ela corre o risco de aplicar respostas padronizadas, pouco sensíveis às particularidades do sujeito concreto que está diante do professor. O problema não está apenas na simplificação conceitual, mas na forma como essa simplificação se converte em baixa densidade pedagógica (Haas, 2024).

Há também um ponto ético relevante nessa discussão. O direito à escolarização não se resume à matrícula ou à frequência em classe comum. Ele envolve acesso efetivo às experiências que constituem a vida escolar: aprender conteúdos, participar de atividades compartilhadas, construir vínculos, receber mediação qualificada e ser reconhecido como integrante legítimo da turma. Uma escolarização esvaziada, na qual o estudante permanece à margem do que a classe vive e aprende, não realiza plenamente o princípio da inclusão. Em muitos contextos, crianças e adolescentes com deficiências cognitivas estão fisicamente presentes, mas seguem social e pedagogicamente apartados. A crítica a esse modelo de presença sem participação tem se tornado cada vez mais forte porque revela que o problema não está apenas em abrir a porta da escola, mas em transformar a qualidade do que acontece dentro dela (Wehmeyer, 2021).

Outro elemento importante diz respeito às concepções docentes sobre aprendizagem. Professores que entendem o desenvolvimento como processo aberto, sujeito a mediações e experiências, costumam sustentar expectativas mais consistentes em relação aos estudantes com deficiência cognitiva. Isso se expressa em decisões concretas: escolha de atividades intelectualmente relevantes, organização de ajudas graduais, insistência pedagógica diante de dificuldades e valorização de pequenos avanços como parte de um percurso mais amplo. Em contrapartida, quando a deficiência é lida como limite fixo e definitivo, o trabalho escolar tende a se reorganizar para confirmar essa previsão. O estudante passa a receber tarefas simplificadas em excesso, exercícios repetitivos e propostas que pouco dialogam com o currículo da turma. O que parecia adaptação converte-se, nesses casos, em rebaixamento da experiência escolar (Macedo, 2024).

Essa discussão ajuda a perceber que a inclusão escolar não pode ser confundida com tolerância ou acolhimento abstrato. Trata-se de compromisso com o ensino e com o reconhecimento do estudante como sujeito capaz de aprender, ainda que por caminhos diferenciados e em tempos próprios. O desafio não está em negar as dificuldades reais que podem acompanhar as deficiências cognitivas, mas em recusar a ideia de que tais dificuldades autorizam o empobrecimento sistemático da escolarização. O que está em jogo é a criação de condições para que o aluno entre em contato com conhecimentos culturalmente valorizados, participe de interações socialmente potentes e encontre, no cotidiano escolar, oportunidades de desenvolvimento intelectual e relacional (Wehmeyer, 2021).

Nessa perspectiva, a inclusão desloca o foco de uma pergunta antiga, centrada em saber se determinado estudante é capaz de frequentar a escola comum, para uma questão mais exigente: como a escola organiza o ensino para acolher diferentes modos de aprender sem renunciar à tarefa de formar? Essa mudança é decisiva porque recoloca a responsabilidade pedagógica na instituição e em seus profissionais. O problema deixa de ser localizado exclusivamente no aluno e passa a ser examinado também nas rotinas, nas crenças, nas formas de avaliação, na organização curricular e nas mediações produzidas pela escola. Tal deslocamento abre espaço para uma compreensão mais complexa e mais justa do que significa escolarizar crianças e adolescentes com deficiências cognitivas em contextos inclusivos (Haas, 2024).

2.2 Práticas pedagógicas, currículo e formação docente

Quando o debate se desloca para o plano das práticas pedagógicas, torna-se evidente que a inclusão não se realiza apenas por meio de princípios gerais. Ela ganha corpo nas decisões cotidianas que definem o que se ensina, como se ensina, que apoio é oferecido, que tipo de avaliação é realizado e que participação se torna possível para o estudante. A sala de aula é o lugar onde o direito à escolarização se confirma ou se enfraquece. Por isso, pensar na inclusão de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas exige examinar o currículo não como lista fixa de conteúdos, mas como experiência de formação que precisa ser acessível sem perder densidade intelectual (Brito, 2023).

Um dos equívocos mais frequentes no trabalho com esse público consiste em imaginar que incluir significa reduzir o currículo a exercícios elementares, repetitivos e pouco desafiadores. Em muitos casos, essa prática aparece revestida de intenção protetiva. O professor, temendo frustrar o aluno, passa a lhe oferecer tarefas muito distantes daquilo que a turma estuda. O resultado costuma ser paradoxal: o estudante permanece ocupado, mas se distancia do núcleo formativo da aula. Em vez de ampliar o acesso ao conhecimento, cria-se uma trilha paralela que fragiliza o vínculo com os objetivos coletivos da classe. Brito argumenta que propostas realmente inclusivas não se resumem a facilitar indiscriminadamente as atividades, mas a construir formas variadas de aproximação ao conteúdo comum, preservando seu sentido conceitual e sua relevância pedagógica (Brito, 2023).

Isso implica reconhecer que adaptação curricular não é sinônimo de simplificação empobrecedora. Adaptar, em chave inclusiva, significa identificar o núcleo do que está sendo ensinado e pensar recursos de linguagem, materialidade, temporalidade e mediação que favoreçam o acesso do estudante a esse núcleo. Em alguns casos, será necessário fragmentar etapas da tarefa, recorrer a recursos visuais, usar exemplos concretos, ampliar o tempo de resposta, trabalhar com antecipação de vocabulário ou oferecer apoio mais direto na organização da atividade. Em outros, será preciso variar modos de registro e permitir que o aluno demonstre compreensão por caminhos diferentes daqueles utilizados pela maioria da turma. O ponto central é que essas estratégias precisam manter o estudante ligado ao projeto formativo da aula, e não afastá-lo dele (Brito, 2023).

A avaliação ocupa lugar decisivo nesse processo. Quando a escola se orienta apenas pelo produto final, pelo acerto imediato ou pelo ritmo médio da classe, muitos estudantes com deficiência cognitiva têm seu percurso obscurecido. Uma avaliação mais atenta ao processo permite observar avanços que não aparecem em instrumentos rígidos: ampliação de tempo de permanência na atividade, melhoria na comunicação, maior autonomia para iniciar tarefas, uso mais funcional de conceitos trabalhados, participação oral e capacidade de recorrer a apoios de forma progressivamente mais autônoma. Avaliar, nesse contexto, não significa reduzir a exigência, mas construir instrumentos mais justos para acompanhar a aprendizagem de sujeitos que nem sempre expressam o que sabem pelos mesmos meios ou na mesma velocidade dos colegas (Krämer, 2021).

Outro ponto central diz respeito ao trabalho docente como atividade intelectual e relacional. A inclusão demanda professores capazes de observar com atenção, revisar hipóteses, experimentar estratégias e tomar decisões pedagógicas sustentadas por leitura fina da turma e de cada estudante. Esse trabalho não se improvisa. Ele depende de repertório teórico, conhecimento do currículo, domínio de procedimentos didáticos e disposição para refletir sobre o próprio fazer. Miller chama atenção para a noção de agência docente ao mostrar que práticas inclusivas consistentes não derivam apenas de orientações externas, mas da capacidade do professor de agir profissionalmente diante da complexidade, articulando valores, saberes e escolhas situadas (Miller, 2022).

Essa agência, contudo, não pode ser pensada como atributo individual isolado. Em escolas com classes numerosas, pouco tempo de planejamento e ausência de espaços de troca entre profissionais, a ação docente tende a se tornar mais defensiva e menos inventiva. Professores pressionados por múltiplas demandas podem recorrer a soluções rápidas que, embora aparentemente funcionais, reproduzem exclusões sutis dentro da sala de aula. A formação docente, nesse contexto, precisa ser entendida em sentido amplo. Ela inclui formação inicial e continuada, mas também condições institucionais para estudar casos, compartilhar experiências, planejar em colaboração e revisar práticas que não têm produzido bons resultados. A escola inclusiva não se sustenta sobre heroísmos individuais, e sim sobre cultura profissional que valoriza o trabalho conjunto e o aperfeiçoamento pedagógico contínuo (Miller, 2022).

A articulação entre professor regente e outros profissionais de apoio também merece atenção. Quando o apoio especializado é pensado como serviço apartado, corre-se o risco de deslocar para fora da sala comum a responsabilidade pela aprendizagem do estudante com deficiência cognitiva. Nessa lógica, o professor regente pode passar a considerar que o aluno pertence prioritariamente ao atendimento especializado, e não ao currículo comum. O efeito é a fragmentação do percurso escolar. Em contraposição, modelos colaborativos indicam que o apoio ganha mais potência quando dialoga diretamente com o planejamento da turma, contribuindo para ampliar a acessibilidade, participação e acompanhamento do processo de aprendizagem. O estudante precisa encontrar coerência entre os profissionais que o acompanham, e não orientações desconectadas entre si (UNICEF, 2025).

Também é necessário observar o lugar das famílias nessa rede de apoio. A participação familiar não substitui o dever da escola, mas pode enriquecer o planejamento quando há diálogo respeitoso e troca de informações relevantes sobre comunicação, interesses, formas de apoio e experiências do estudante fora do espaço escolar. Famílias que compreendem o projeto pedagógico e se sentem acolhidas na relação com a escola tendem a colaborar com mais segurança. Essa parceria ganha valor especial em trajetórias marcadas por rupturas, mudanças de etapa ou desafios de adaptação. O cuidado necessário, nesse ponto, é evitar que a família seja responsabilizada pelo que cabe à instituição resolver pedagogicamente. A colaboração se torna fecunda quando fortalece o trabalho escolar sem deslocar para o ambiente doméstico a obrigação de garantir inclusão (Macedo, 2024).

Outro tema relevante é o risco da infantilização, sobretudo no caso de adolescentes com deficiência cognitiva. Em muitas escolas, estudantes mais velhos continuam recebendo propostas excessivamente simplificadas, linguagem pouco compatível com sua faixa etária e oportunidades reduzidas de escolha e responsabilidade. Esse tratamento compromete tanto a dimensão acadêmica quanto a relacional da escolarização. Adolescência é tempo de afirmação identitária, busca de pertencimento e construção de autonomia. Quando a escola ignora isso, produz formas de exclusão que atingem diretamente a dignidade do estudante. Práticas pedagógicas inclusivas exigem que o ensino seja planejado de maneira compatível com a idade, respeitando interesses juvenis, valorizando a participação e evitando

qualquer postura que rebaixe simbolicamente o aluno diante dos colegas (Subban, 2022).

A organização material da sala de aula também integra o trabalho pedagógico. Distribuição dos lugares, composição de grupos, escolha de recursos concretos, tempo reservado às explicações, retomadas coletivas e antecipação de dificuldades interferem na possibilidade de participação. Em vez de tratar essas decisões como detalhes operacionais, é preciso reconhecê-las como parte da pedagogia inclusiva. Muitas barreiras surgem menos do conteúdo em si do que da forma como a aula é organizada. Um estudante que precisa de mais apoio para iniciar tarefas, por exemplo, pode se beneficiar de rotinas previsíveis, instruções visuais e pares colaboradores. Quando o professor antecipa esses obstáculos e planeja percursos variados de entrada no conteúdo, amplia-se a chance de o aluno participar sem ser isolado em tarefas desprovidas de sentido coletivo (Miller, 2022).

Em suma, práticas pedagógicas inclusivas não se definem por fórmulas prontas, mas pela capacidade de manter juntos três compromissos: acesso ao currículo, participação na vida da turma e reconhecimento das singularidades do estudante. Sempre que um desses elementos se rompe, a inclusão enfraquece. Se há acolhimento sem ensino, o direito ao conhecimento é esvaziado. Se há conteúdo sem mediação, o estudante é deixado para trás. Se há adaptação sem vínculo com a atividade comum, a participação se fragiliza. O desafio docente está em sustentar esse equilíbrio, transformando a sala de aula em espaço onde as diferenças de aprendizagem não sejam convertidas em justificativa para exclusão pedagógica (Brito, 2023).

2.3 Participação social, convivência e percurso escolar

A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas não pode ser compreendida apenas a partir do que acontece entre professor, conteúdo e aluno. A experiência dos pares ocupa papel decisivo na construção do percurso escolar. É na convivência cotidiana com colegas que o estudante encontra oportunidades de pertencimento, reconhecimento, cooperação, conflito, negociação e partilha de sentidos. A turma não constitui pano de fundo neutro da escolarização. Ela é parte ativa do processo de aprender e de desenvolver-se. Por essa razão, a

qualidade das relações entre estudantes precisa ser tratada como questão pedagógica central, e não como tema periférico ou secundário (Garrote, 2021).

Garrote mostra que crianças com deficiência intelectual podem construir vínculos consistentes em classes inclusivas, embora frequentemente enfrentem mais obstáculos para consolidar relações recíprocas e estáveis ao longo do tempo. Esse dado é importante porque desautoriza duas visões simplificadoras. A primeira supõe que a convivência ocorre automaticamente quando a matrícula em classe comum é garantida. A segunda presume que dificuldades relacionais decorrem apenas de características individuais do estudante com deficiência. Na prática, as interações entre pares são fortemente influenciadas pelo modo como a escola organiza agrupamentos, propõe tarefas coletivas, distribui a fala e intervém diante de situações de exclusão, silêncio ou estigmatização. As relações não florescem em vazio pedagógico; elas são cultivadas ou fragilizadas pela cultura cotidiana da turma (Garrote, 2021).

Quando a escola deixa a participação social entregue ao acaso, tende a reproduzir desigualdades já presentes nas dinâmicas grupais. Estudantes com deficiências cognitivas podem ser menos escolhidos para atividades em dupla, menos ouvidos em discussões coletivas e mais frequentemente colocados na posição de quem recebe ajuda, mas raramente contribui. Essa assimetria afeta a autoestima, o sentimento de pertencimento e a própria identidade escolar do aluno. Participar de uma turma não significa apenas estar perto dos colegas, mas ser reconhecido como alguém que tem lugar, voz e possibilidade de cooperação. O trabalho pedagógico precisa, então, produzir situações em que a reciprocidade se torne possível, favorecendo experiências reais de troca e construção conjunta (Paul, 2022).

A escuta dos próprios estudantes com deficiência tem oferecido elementos valiosos para essa reflexão. Paul discute que crianças e adolescentes relatam perceber acolhimento quando conseguem participar das mesmas experiências que os colegas, quando suas opiniões são consideradas e quando os apoios recebidos não os separam do grupo principal. Trata-se de observação importante tanto em termos éticos quanto metodológicos. Éticos, porque reconhece o estudante como sujeito capaz de interpretar sua própria experiência escolar. Metodológicos, porque permite à escola revisar práticas a partir de quem vive diretamente seus efeitos. Muitas vezes, uma adaptação pensada pelos adultos como ajuda é percebida pelo aluno como

isolamento. Escutar essa diferença de leitura é fundamental para qualificar a inclusão (Paul, 2022).

A literatura também indica que participação social e desenvolvimento cognitivo mantêm relação estreita. Hofmann identificou associação entre aumento do contato social e avanços em habilidades linguísticas de estudantes com deficiência intelectual. Essa relação sugere que comunicação, aprendizagem e convivência não podem ser separadas artificialmente. Interações frequentes com colegas ampliam oportunidades de uso da linguagem, observação de estratégias, regulação compartilhada do comportamento e construção de respostas diante de tarefas comuns. Em vez de imaginar que o desenvolvimento depende apenas da intervenção direta do adulto, torna-se possível reconhecer o grupo como mediador vivo do processo de aprendizagem. A escola inclusiva precisa levar essa evidência a sério ao planejar rotinas e experiências coletivas (Hofmann, 2021).

Pesquisas sobre desenvolvimento adaptativo reforçam esse entendimento. Müller mostra que certas características do grupo de pares podem influenciar positivamente as competências conceituais de estudantes com deficiência intelectual. Esse dado desloca o olhar da aprendizagem como resultado exclusivamente individual e ajuda a compreender que o ambiente relacional produz efeitos concretos sobre a trajetória escolar. O estudante aprende também pela circulação no grupo, pela observação de comportamentos, pela exposição a diferentes formas de resolver problemas e pela possibilidade de atuar em contextos de cooperação. Isso não diminui a importância do professor, mas amplia a compreensão sobre os elementos que compõem o ambiente educativo e sobre a necessidade de proteger a riqueza relacional da vida escolar (Müller, 2021).

Há, ainda, uma questão delicada ligada ao preconceito. Nem sempre ele aparece de forma explícita ou agressiva. Em muitos casos, manifesta-se em baixas expectativas silenciosas, em comentários que naturalizam limites antes mesmo de qualquer tentativa de ensino mais elaborado ou em decisões tomadas sem consultar o próprio estudante. Esse tipo de exclusão discreta pode ser especialmente perverso porque se disfarça de cuidado, prudência ou realismo pedagógico. Kart chama atenção para formas de estigmatização que se instalam em práticas cotidianas e afetam profundamente a experiência de pertencimento de pessoas com deficiência.

No ambiente escolar, isso significa reconhecer que inclusão não depende apenas de boas intenções declaradas, mas de vigilância crítica sobre crenças e rotinas que podem reproduzir desigualdade de maneira sutil (Kart, 2021).

A passagem entre etapas de ensino também merece destaque quando se pensa em participação e percurso escolar. Mudanças de professor, maior número de disciplinas, ampliação das exigências de autonomia e reorganização dos grupos podem tornar mais frágil a inserção de estudantes com deficiências cognitivas. Transições mal planejadas costumam romper apoios construídos anteriormente e gerar interpretações apressadas sobre queda de desempenho ou dificuldade de adaptação. Cuidar dessas passagens implica registrar estratégias que funcionaram, compartilhar informações relevantes entre profissionais e acolher o estudante em sua nova etapa sem apagar sua trajetória anterior. A continuidade pedagógica e relacional pode evitar rupturas que comprometem tanto a aprendizagem quanto o sentimento de pertencimento (Hofmann, 2021).

Em sentido mais amplo, pensar participação social exige reconhecer que amizade, cooperação, reconhecimento e circulação de fala não são ganhos laterais da escolarização. Eles compõem o próprio direito de estar na escola como sujeito entre outros sujeitos. Crianças e adolescentes com deficiências cognitivas não precisam apenas de acesso físico à sala de aula; precisam de acesso ao tecido relacional que torna a escola espaço de formação humana. Quando a instituição assume essa responsabilidade, a inclusão deixa de ser vista como tarefa restrita ao atendimento individualizado e passa a organizar o modo como a turma é constituída, como os estudantes interagem e como o convívio é educado diariamente. É nesse terreno que o percurso escolar pode ganhar densidade, consistência e sentido (Paul, 2022).

3 METODOLOGIA

Há também evidências internacionais de que estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais específicas tendem a alcançar melhores resultados cognitivos em contextos inclusivos quando comparados a arranjos segregados, desde que recebam apoio adequado. Krämer demonstra que a inclusão não prejudica, de forma geral, os colegas sem deficiência e pode favorecer o

desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, o que enfraquece argumentos baseados no medo de perda acadêmica da turma como um todo (Krämer, 2021).

A experiência estudantil em escolas inclusivas, como mostram Subban, Woodcock, Sharma e May, é atravessada por cinco elementos recorrentes: relações de apoio, crenças positivas dos professores, gestão escolar comprometida, práticas de ensino acolhedoras e acessibilidade. Essa combinação ajuda a compreender por que algumas escolas avançam mais do que outras. A inclusão se fortalece quando o estudante percebe que sua presença é reconhecida como legítima e quando encontra adultos que sustentam expectativas de aprendizagem consistentes ao longo do percurso escolar (Subban, 2022).

No Brasil, a revisão integrativa conduzida por Macedo, Leite e Gimenez reúne um dado relevante: grande parte dos estudos analisados concentra-se nas dificuldades enfrentadas pelos professores para transformar princípios inclusivos em ações pedagógicas concretas. Essa recorrência não deve ser lida como prova de inviabilidade, mas como sinal de que as redes de ensino ainda investem pouco em acompanhamento, tempo de estudo, materiais e coordenação pedagógica voltada à inclusão. Sem esse suporte, a responsabilidade tende a ficar excessivamente individualizada (Macedo, 2024).

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 Condições institucionais da inclusão escolar

As barreiras mais frequentes relatadas na literatura passam pela precariedade da formação inicial, pela fragilidade da articulação entre professor regente e atendimento educacional especializado, pela escassez de recursos didáticos acessíveis e pela permanência de concepções capacitistas no cotidiano escolar. Barros, ao investigar professores do ensino regular, encontrou forte percepção de despreparo para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual, o que repercute tanto nas escolhas didáticas quanto na segurança profissional para avaliar o progresso desses alunos (Barros, 2024).

Também é preciso observar que a exclusão pode ocorrer dentro da escola

comum quando o estudante permanece fisicamente na sala, mas participa pouco das atividades, recebe tarefas repetitivas ou é constantemente retirado do convívio da turma. Dell'Anna mostra que os melhores resultados em ambientes inclusivos surgem quando a participação acadêmica e social é planejada de forma integrada, com oportunidades reais de engajamento, apoio individualizado e expectativas de aprendizagem mantidas em nível compatível com a etapa escolar (Dell'Anna, 2021).

4.2 Aprendizagem, mediação pedagógica e avaliação

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica. Foram selecionadas produções científicas e técnico científicas publicadas entre 2021 e 2025, em português e inglês, relacionadas à inclusão escolar, deficiência intelectual, dificuldades cognitivas, práticas pedagógicas, participação social e experiência estudantil em classes comuns. A opção por esse recorte temporal buscou privilegiar trabalhos recentes, capazes de mostrar como o debate tem sido atualizado no período mais próximo (UNICEF, 2025).

A análise concentrou-se em estudos de revisão, artigos empíricos e textos de referência que tratam da escola regular, da participação de crianças e adolescentes e do papel da mediação pedagógica. Foram excluídas publicações que abordavam a deficiência apenas em chave clínica, sem relação com o ambiente escolar, bem como trabalhos centrados exclusivamente em modalidades segregadas. O material selecionado foi lido de forma analítica para identificar temas recorrentes, tensões e contribuições relevantes para a compreensão do problema investigado (Paul, 2022).

4.3 Relações entre pares e pertencimento na escola comum

Com base nas leituras, organizaram-se três eixos de discussão: condições institucionais da inclusão, práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem e valor das relações sociais no percurso escolar. Essa organização permitiu articular a produção brasileira com estudos internacionais, sem apagar diferenças de contexto. A revisão bibliográfica não pretende esgotar o tema, mas oferecer uma interpretação coerente dos principais debates recentes e de suas implicações para o trabalho escolar com crianças e adolescentes com deficiências cognitivas (Miller, 2022).

Os resultados da revisão indicam, em primeiro lugar, que a inclusão escolar

produz melhores efeitos quando a escola abandona a lógica da mera acomodação e assume compromisso com ensino responsivo. Em diversas publicações, a aprendizagem aparece vinculada à capacidade de o professor observar a resposta do estudante, ajustar o nível de apoio e manter vínculo entre a proposta adaptada e o currículo comum. Quando esse vínculo se rompe, o estudante pode até cumprir rotinas escolares, mas deixa de acessar saberes que estruturam a vida acadêmica (Brito, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências cognitivas depende menos da matrícula em classe comum e mais da qualidade das práticas pedagógicas que sustentam a permanência e a aprendizagem desses estudantes. A escola inclusiva se constrói quando o professor reconhece possibilidades reais de desenvolvimento, organiza mediações adequadas e recusa propostas empobrecidas que apenas ocupam o tempo do aluno sem favorecer sua formação intelectual.

Também ficou evidente que participar da vida escolar envolve muito mais do que estar fisicamente presente. O estudante precisa integrar experiências coletivas, ser ouvido, compartilhar tarefas e encontrar espaços em que sua presença tenha valor para o grupo. Quando a convivência é cultivada com intencionalidade pedagógica, amplia-se a chance de fortalecer comunicação, autonomia, vínculos e pertencimento, elementos centrais para o percurso escolar e humano desses sujeitos.

Outro ponto importante refere-se à articulação entre ensino, apoio especializado e trabalho colaborativo dentro da escola. Recursos, adaptações e estratégias só produzem efeitos consistentes quando vinculados a objetivos pedagógicos claros e quando há diálogo entre professor regente, equipe escolar e família. Essa articulação evita práticas fragmentadas e favorece decisões mais ajustadas às necessidades concretas do estudante, preservando sua inserção no currículo comum e nas rotinas coletivas da turma.

A discussão também mostrou que a inclusão exige rever crenças arraigadas sobre capacidade, desempenho e aprendizagem. Expectativas reduzidas, infantilização do adolescente com deficiência cognitiva e metas simplificadas antes

mesmo da tentativa de ensino tendem a limitar trajetórias escolares e empobrecer experiências formativas. Em contraste, escolas que assumem a diversidade como parte constitutiva do trabalho pedagógico criam condições mais sólidas para que esses estudantes aprendam, convivam e avancem com dignidade.

Assim, incluir não é flexibilizar o direito ao conhecimento, mas ampliar caminhos de acesso a ele. Trata-se de compromisso ético, pedagógico e institucional com uma escola que ensina de fato, reconhece diferenças sem transformá-las em barreiras e sustenta o direito de todos a uma formação escolar plena.

6 REFERÊNCIAS

BARROS, Saonara de Cássia da Silva. Práticas pedagógicas docentes e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 8, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/203>. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRITO, Geovana Aparecida; FLORES, Maria Marta Lopes. A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. *Boletim de Conjuntura, Boa Vista*, v. 16, n. 48, p. 340-359, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2879>. Acesso em: 18 mar. 2026.

DELL'ANNA, Silvia; PELLEGRINI, Marta; IANES, Dario; VIVANET, Giuliano. Learning, social, and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: a systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 69, n. 6, p. 2025-2041, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GARROTE, Ariana; MOSER OPITZ, Elisabeth. The social relationships of students with intellectual disabilities in inclusive classrooms. *Empirische Sonderpädagogik*, v. 13, n. 3, p. 201-215, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25656/01:23913>. Acesso em: 18 mar. 2026.

HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron. Deficiência intelectual e inclusão escolar: concepções, lócus e práticas de escolarização. *e-Curriculum*, v. 22, e52575, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e52575>. Acesso em: 18 mar. 2026.

HOFMANN, Verena; MÜLLER, Christoph M. Language skills and social contact among students with intellectual disabilities in special needs schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 30, parte A, 100534, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100534>. Acesso em: 18 mar. 2026.

KART, Ayse; KART, Mehmet. Academic and social effects of inclusion on students

without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, v. 11, n. 1, 16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>. Acesso em: 18 mar. 2026.

KRÄMER, Sonja; MÖLLER, Jens; ZIMMERMANN, Friederike. Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 91, n. 3, p. 432-478, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 24, n. 1, p. 50-93, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v24n1p50-93>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MILLER, Amanda L.; WILT, Courtney Lane; ALLCOCK, Heather C.; KURTH, Jennifer A.; MORNINGSTAR, Mary E.; RUPPAR, Andrea L. Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, v. 26, n. 12, p. 1159-1177, 2022. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366975>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MÜLLER, Christoph M.; CILLESSEN, Antonius H. N.; HOFMANN, Verena. Classroom peer effects on adaptive behavior development of students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 76, 101327, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101327>. Acesso em: 18 mar. 2026.

PAUL, Tithi; DI REZZE, Briano; ROSENBAUM, Peter; CAHILL, Peter; JIANG, Annie; KIM, Eileen; CAMPBELL, Wenonah. Perspectives of children and youth with disabilities and special needs regarding their experiences in inclusive education: a meta-aggregative review. *Frontiers in Education*, v. 7, 864752, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.864752>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SUBBAN, Pearl; WOODCOCK, Stuart; SHARMA, Umesh; MAY, Fiona. Student experiences of inclusive education in secondary schools: a systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, v. 119, 103853, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>. Acesso em: 18 mar. 2026.

UNICEF Innocenti. Inclusive interventions for children with disabilities. Florença: UNICEF Innocenti, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/innocenti/media/10816/file/UNICEF-Innocenti-Disability-From-Insight-to-Inclusion-2025.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

WEHMEYER, Michael L.; SHOGREN, Karrie A.; KURTH, Jennifer. The state of inclusion with students with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, v. 18, n. 1, p. 36-43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>. Acesso em: 18 mar. 2026.

