

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO: uma análise retrospectiva

Sheila Maria Muniz ¹
Rita de Fátima Muniz ²
Márcia Leila Muniz ³

RESUMO

Trata-se de recorte da dissertação de mestrado que versou sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Regular. A Deficiência Intelectual é caracterizada por manifestações antes dos dezoito anos, incluindo limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, apresentando déficits funcionais e intelectuais, com significativo comprometimento, ainda, nos domínios conceitual, social, prático e adaptativo (AADID, 2010; DSMV-5, 2014). Objetivou-se demonstrar como ocorreu o processo de inclusão desses alunos no sistema educacional brasileiro, com o acesso à educação formal e ao ensino de forma sistematizada em instituições escolares. Para tanto, recorreu-se à análise documental e bibliográfica. Pesquisa de natureza qualitativa, evidenciou que a Educação Inclusiva é uma realidade que se encontra em curso, e chegou para acolher e atender aos alunos em situações diferenciadas de aprendizagem, representando uma conquista para os mesmos e um ganho inegável para a sociedade, ao passo que também representa um desafio de dimensões e proporções significativas para os professores, dadas as limitações de sua formação acadêmica, bem como as exigências que a inclusão requer, como um sensível acompanhamento, com uma pedagogia diferenciada que poderá contemplar as peculiaridades desse alunado, pois, cada sujeito é único, com necessidades e potencialidades próprias que devem ser considerados em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Sistema educacional brasileiro. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivenciamos um momento de transformações históricas na sociedade, com a proposta da Educação Inclusiva, em que as escolas especiais, aos poucos, foram dando espaço às escolas de Ensino Regular para acolher uma clientela, até então com praticamente exclusividade de sua tutela. Os países que inicialmente implantaram classes e escolas inclusivas foram os Estados Unidos, Canadá, Itália e Espanha (SASSAKI, 1997).

O Brasil apresenta como peculiaridades, em relação aos processos de integração e inclusão escolar, a não inclusão dos principais autores sociais na elaboração desses processos. “A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de

¹ Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), sheylamuniz@hotmail.com.

² Bolsista de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ritamunizjijoca@gmail.com.

³ Graduada em Letras. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (CE), marcialeilam@gmail.com.

que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias” (BEYER, 2005, p. 8).

O professor não fez parte da formulação do projeto da inclusão, apenas de sua execução. Em contrapartida, o docente terá que lidar com a inclusão e todas as responsabilidades que a profissão lhe atribui, sem que tenha formação para tal feito (na maioria dos casos), visto serem diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas inclusivas, bem como por órgãos governamentais de forma verticalizada. Para Bueno (2001), a educação inclusiva impõe a esses profissionais desafios e exigências de uma formação adequada no que se refere às peculiaridades desse público.

Decerto, a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas representa uma conquista inenarrável na história da educação do país, assim como uma vitória inexprimível para pessoas com deficiência. Embora tenha ocorrido de forma considerada tardia, tais feitos são memoráveis. Nos tópicos subsequentes, apresentar-se-á sucintamente como ocorreu esse processo.

METODOLOGIA

Pesquisa de natureza qualitativa, esse artigo apropriou-se da metodologia de análise documental e bibliográfica, fazendo jus, especificamente, à dissertação de mestrado da autora principal da pesquisa.

A Pesquisa bibliográfica é ressaltada por Pizzane *et al.*, (2012, p. 54), ao passo que esclarecem que “Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica (...)”. Consoante esses autores, a pesquisa bibliográfica constitui-se enquanto etapa fundamental que antecede a elaboração ou o desenvolvimento de um estudo, de uma pesquisa.

Sob esse prisma, corrobora-se com Lima e Mioto (2007) que advogam que quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. Assim, adotou-se essa metodologia para mostrar sucintamente o percurso histórico da educação inclusiva no país, conforme apresentado a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

A lei da obrigatoriedade escolar surgiu há pouco mais de 100 anos nos países europeus (ao passo que, no Brasil, veio aparecer com décadas de atraso)⁴. Tal obrigatoriedade valia para todas as crianças, mas aquelas com deficiência não tinham obrigatoriedade, e muito menos direito, sendo estas consideradas como *sem prontidão para a escola e não educáveis*, segundo as palavras de Beyer (2005). Em 1969 os países nórdicos começaram a questionar a segregação de crianças com deficiência no âmbito social e escolar, o que favoreceu o surgimento dos movimentos em prol da integração das crianças com deficiência intelectual.

Logo, como a escola regular não se ocupava desse alunado, ficavam essas crianças em casa e/ou em instituições especiais (institutos que trabalhavam com deficiência, hospitais psiquiátricos, clínicas especializadas). Somente com o surgimento das escolas especiais, é que, enfim, as crianças com deficiência puderam frequentar uma escola (BEYER, 2005).

Ao contrário do que muitos pensam, as escolas especiais não eram apenas instituições “segregadoras”, pelo contrário, foram instituições que tiveram significativa importância no processo de escolarização das crianças com deficiência, uma vez que foram as responsáveis por integrar, pela primeira vez, crianças com deficiência no sistema regular. “A função da escola especial é a de lidar com os alunos que o sistema regular de ensino não sabe ou não quer lidar” (BEYER, 2005, p. 21).

Com efeito:

Elas passaram a existir porque o sistema escolar vigente era incompleto. Já que o sistema escolar geral era incapaz ou não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência, surgiram as escolas especiais. Assim, as escolas especiais foram e são nada mais nada menos do que soluções complementares, as quais oferecem, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares (BEYER, 2005, p.15).

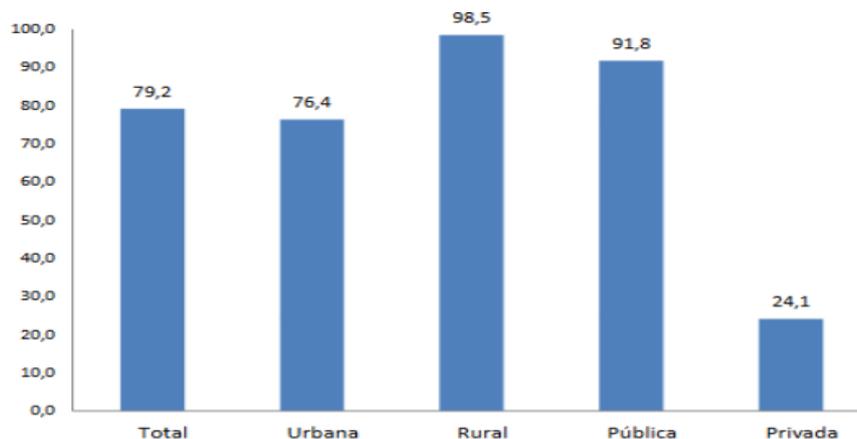
A importância histórica das escolas especiais é inquestionável, mas cumpre mencionar que representa apenas uma solução transitória e, como tal, não tem ou não deveria ter caráter permanente. Seu grande equívoco reside no fato de reivindicarem monopólio pedagógico com esses alunos, defendendo a ideia de que é o melhor ou o mais adequado e apropriado para esse educando, indo na contramão das novas propostas atuais, de uma escola regular inclusiva (BEYER, 2005).

⁴A obrigatoriedade escolar inicialmente foi estabelecida pela Constituição Federal de 1934 (art. 149 “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”) e posteriormente reformulada através do texto constitucional de 1937, que declara, em seu art. 130, que “O ensino primário é obrigatório e gratuito” (FLACH, 2011, p. 290).

E essa observação merece destaque, uma vez que, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL, 2016, p. 5), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos que constituem o público alvo da Educação Especial, incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%, representando um aumento significativo de 26,8%. A Região Nordeste apresenta 94,3% dos alunos público-alvo da Educação Especial incluídos, seguida pela região Norte, com 90,7%. Já no Paraná, apenas 18,2% dos municípios possuem menos de 50% dos alunos de 4 a 17 anos, referentes ao mesmo público-alvo incluídos em classes comuns.

O gráfico 2 nos mostra que 79,2% dos alunos público-alvo da Educação Especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão incluídos em classes comuns – os estudantes incluídos representam uma proporção de 2,4% da matrícula total da etapa, o que já representa um avanço frente aos desafios para a universalização do acesso a todos os níveis de ensino no Brasil.

Gráfico 2. Proporção da matrícula de alunos incluídos em relação à matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental por localização e rede de ensino - Brasil 2016



Fonte: MEC/INEP 2016

Com o intuito de atender os grupos sociais, a política da inclusão escolar vem sendo incorporada nas escolas não apenas como uma necessidade individual e social do aluno com deficiência. Essa visão seria um tanto reducionista. Deve ser entendida em um contexto social mais abrangente, em que a sociedade defende a inclusão, proporcionando oportunidades para todas as pessoas, com ou sem deficiência (BEYER, 2005; VELTRON, MENDES, 2007).

A escola, em uma perspectiva inclusiva, encontra muitos desafios, precisando de maior apoio para alcançar os verdadeiros objetivos traçados pela inclusão, uma vez que, de acordo com Mitjans Martínez (2006, p. 139):

Em sentido geral a escola não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, tal parece que as políticas estão mais além das possibilidades atuais da instituição escolar para concretizá-las. E é essa a contradição que necessita ser estudada, analisada e discutida de forma a procurar estratégias e ações concretas capazes de permitir alguma forma de resolvê-la.

É necessário assinalar a importância da escola na vida das crianças, principalmente das crianças com DI, em virtude de a escola ser um local de socialização no qual “[...] as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura inculcar a aceitação das regras de competição próprias da estrutura social e econômica” (Afonso, 2000, p. 24). Não se trata mais de uma escolha, mas de direito conquistado.

Uma vez que a escola é a principal instituição social responsável por proporcionar o ingresso da criança na vida pública, seria arbitrário escolher quem pode ou não fazer parte desse processo, e ser selecionado para ser inserido na vida pública. Esse posicionamento, mais do que nunca, representa um desafio às “práticas pedagógicas”, porque o professor tem que se preparar para acolher e incluir o aluno com deficiência juntamente com os demais alunos. Terá, ainda, que se flexibilizar para receber todas as crianças que se encontram em estado de exclusão.

A inclusão já está acontecendo. E a ideia de uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem é bastante desafiadora. A inclusão é uma forma de inovação da escola, onde os alunos vão aprendendo nos seus limites, se o ensino que lhes for ofertado for de qualidade. O professor passaria a levar em conta tais limites, explorando-os, de forma conveniente e adequando-os às possibilidades de cada um, o que representa um grande desafio para a sua prática profissional (BEYER, 2005).

Sob esse prisma, Bueno (2001, p. 15) menciona quatro desafios que a Educação Inclusiva impõe à educação de professores:

Formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o ‘saber’ como o ‘saber fazer’ pedagógico; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias; formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais.

As exigências feitas ao professor para que a inclusão e a consequente avaliação inclusiva sejam realizadas, são enormes, mas a diversidade dos alunos proporciona tantas singularidades, que as melhores intenções e esforços não responderão às demandas específicas que

determinados alunos – como é o caso dos alunos com DI, por exemplo - apresentam em sua aprendizagem, por demandarem, exatamente, necessidades que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender. Inclusão escolar é um processo sério e delicado, que requer sensível acompanhamento e uma avaliação contínua da experiência. Ensinar um aluno com DI requer especificidades e avaliá-los também (BEYER, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por pessoa com deficiência intelectual, entende-se um sujeito com significativo comprometimento do seu funcionamento intelectual, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, com manifestação antes dos dezoito anos (AAIDD⁵; Artigo 4º, IV, do Decreto nº 3298/99; DSMV-5⁶). Estamos nos referindo a “[...] um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (DSMV-5, p. 74, 2014). Consoante Luckasson *et al.*, (2002, p. ?), trata-se, ainda, de uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas.”

Somente após muita luta é que as pessoas com deficiência foram conquistando, aos poucos, o direito ao ensino de forma sistematizada, em instituições escolares juntamente com os demais alunos. Historicamente, o “[...] acesso à educação de pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo” (Ferreira, 1998, p. 1). Nessa perspectiva, ao analisarmos a história da educação formal desses indivíduos, em períodos distintos, poderíamos demarcar os momentos históricos em quatro: inicialmente com a exclusão do sistema escolar; depois com o advento do atendimento especial no sistema escolar; para então seguirmos para a integração no sistema escolar regular; finalizando com a inclusão no sistema escolar regular (BEYER, 2005).

A história de vida dessas pessoas nunca foi fácil. “Esses sujeitos considerados deficientes recebem esse crivo social, no momento em que se realiza o diagnóstico. A partir daí todas as suas interações com o mundo são constituídas com base no dado da deficiência como lugar de anormalidade” (SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010, p. 209).

⁵ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

⁶ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

Apesar dessa observação, Vygotsky (1997)⁷ aponta que devemos ter uma visão o mais positiva possível da deficiência, uma vez que uma criança com deficiência não se caracteriza como uma criança que tem “um defeito”. O autor procurou uma visão desmistificada, entendendo o ser na sua globalidade, e não em apenas um aspecto: o da deficiência em si.

Entendendo a necessidade, bem como o direito ao acesso a uma Educação Inclusiva e de qualidade, é imperativo que conheçamos mais sobre as características, bem como o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com DI. Nesse ínterim, em relação ao processo de aprendizagem, Vygotsky (1989, p. 105) ressalta:

A importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Essa criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento.

Corroborando com tal pensamento, Sasaki (2005b) assevera que “deficiência intelectual” se refere prioritariamente ao funcionamento do intelecto e não a performance da mente em sua totalidade. Focar na deficiência ao invés do desenvolvimento da criança com deficiência é praticamente uma posição de fadá-la ao fracasso na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Dessa maneira:

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência (VYGOTSKY, 1997 p. 104).

A observação quanto ao desenvolvimento é muito importante, uma vez que “crianças com habilidades fora da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as conseqüências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional” (Mittler, 2003, p. 23). Tal observação nos leva a refletir sobre a urgência de “[...] um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (Op. cit., p. 25).

Acreditamos que, para haver uma reestruturação das escolas, a fim de assegurar as oportunidades possíveis de desenvolvimento de todos os alunos, principalmente aqueles com

⁷ VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 1997.

DI, é necessário conhecer a natureza de suas dificuldades, com a eliminação de um modelo em que as dificuldades da aprendizagem estejam centradas na criança.

Desse modo:

Um defeito ao modelo centrado na criança é baseado na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão na sua maioria localizadas nela. De acordo com esse ponto de vista, a fim de ajudar a criança, precisamos conhecer tanto quanto for possível a natureza das suas dificuldades por meio de avaliações globais dos seus pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico, quando possível, e para planejar um programa de intervenção e apoio baseado em tal análise (MITTLER, 2003 p. 25).

Caldeira e Cavalari (2010, p.45) nos mostram que “a inclusão só traz benefícios para os alunos com deficiência intelectual [...] a escola terá que rever seus conceitos e conseqüentemente grandes mudanças surgirão e os alunos aprenderão naturalmente a conviver com a diversidade.” Ressalta-se, ainda, que não somente os alunos passarão a conviver com a inclusão, como inclusive, o professor também.

Portanto, o sujeito deve ser visto como uma pessoa por completo, e não apenas como alguém reduzido à sua deficiência, uma vez que a mesma representa um estado próprio de funcionamento, e não um atributo da pessoa. Para sua educação, mesmo diante dos desafios que representa para os professores, é imperativo que se conheça a forma como esse aluno se desenvolve, bem como o modo como aprende. Nessa perspectiva, a inclusão traz benefícios para todos os atores sociais envolvidos nesse processo, e não somente para a pessoa com deficiência, visto que seus efeitos são sentidos por toda a sociedade (CALDEIRA, CAVALARI, 2010; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; SASSAKI, 2005a; VYGOTSKY, 1997).

Cumpra-se aclarar que as primeiras formas de educar uma criança com atraso cognitivo surgiram com o médico Jean Itard e seu aluno Victor de Aveyron, o que representou um marco para o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Dessa forma, do acesso à educação à utilização de testes psicométricos, enveredando pela quebra de paradigmas na educação dessas crianças, constata-se um processo que ainda está acontecendo, iniciado com a integração e em rumo à inclusão (modelo ideal propagado atualmente), configurando-se em um desafio para a escola, e principalmente para as crianças incluídas (BEYER, 2005; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; PESSOTTI, 1984; PLETSCH; BRAUN, 2008; SILVA, 1987).

A ideia de inclusão é necessária, uma vez que devemos incluir porque as crianças não vivem em uma sociedade especial. O lugar onde vivem é na sociedade de todos nós, onde mantemos coisas em comum e diferenças particulares, aproximando-nos ou distanciando-nos uns dos outros, de acordo com nossos aspectos. “A deficiência intelectual, assim como outras

características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana” (Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual, 2004, p. 3). Portanto, as crianças com deficiência não devem ser isoladas no período da aprendizagem escolar (BEYER, 2005; PEREIRA, 1990). Mesmo representando um desafio para os professores, bem como para os próprios alunos, essa prática tem que ser levada em consideração, dada a sua importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com DI na escola de Ensino Regular representa uma conquista para os mesmos e um ganho inegável para a sociedade. Em contrapartida, também representa um desafio de dimensões e proporções significativas para os professores, dadas as limitações de sua formação acadêmica, bem como as exigências que a inclusão requer, uma vez que “o professor como mediador do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual deve desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreçam a apropriação do conhecimento por esses alunos” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 15).

Diante do exposto, a inclusão escolar de crianças com deficiência no Ensino Regular representa um processo que ainda está em andamento. Conquistas já foram alcançadas, mas ainda há muito a se fazer para que essa inclusão se efetive e ultrapasse as barreiras que dificultam e obstruem o processo de ensino-aprendizagem desse alunado (BEYER, 2005; VELTRONE, MENDES, 2011).

Tangente ao assistencialismo do Estado e à responsabilidade social por parte do poder público, o acesso a uma educação escolar verdadeiramente inclusiva é um direito das pessoas com deficiência intelectual, e um dever de toda a sociedade. Cumpre-nos enquanto cidadãos e como educadores, primarmos para que esses direitos sejam de fato efetivados. Somente assim, pessoas com DI realmente serão incluídas na sociedade de forma equânime.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

American Psychiatric Association (APA). 2000. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Censo escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. Brasília-DF, fev. de 2017.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** <Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br.>>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

CALDEIRA, L. F. M.; CAVALARI, N. **Dificuldade de Aprendizagem com Deficiência Intelectual.** Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, V. 1, nº4, p. 38-47, abril de 2010.

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 22 de fev. de 2022.

FIGUEIREDO, R. V. (Orgs.). **Escola, diferença e inclusão.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** In: Caderno CEDES, v. 19, nº 46, Campinas, set. 1998.

FLACH, S. F. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade.** Revista Histedbr Online, Campinas, n.43, p. 285-303, set 2011.

LIMA, T. C. S., MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. *et al.* **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systems of Supports.** 9. ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.

MARTÍNEZ, M. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?** In TACCA, Maria Carmen V. Rosa. *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* São Paulo: Editora Alínea, 2006.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). **Deficiência Intelectual.** <Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/linha.html>> Acesso em 04 de fev. de 2023.

MITTLER, P. **Da exclusão à inclusão.** In: Peter Mittler. **Educação Inclusiva: contextos sociais;** trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE.** 2018. 175f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: USP, 1984. p. 5.

PEREIRA, O. S. (1990). **Educação integrada: somos todos responsáveis.** Revista Integração, 3(6), 16-17.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção.** Democratizar, v. II, n. 2, mai./ago.2008.

PIZZANI, L.; *et al.* **A ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO.** Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 –ISSN 1678-765X.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997a.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21.** Inclusão-Revista da Educação Especial, Brasília, out. 2005b, v. 1, n. 1, p. 19-23.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDADAS, 1987.



SILVA, D. N. H.; RIBEIRO, J. C. C.; MIETO, G. **O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva Histórico-cultural, Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão Escolar** – Cap. 9, Brasília, 2010.

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da Deficiência Intelectual**. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. set.-dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 413-421. P. 413-421.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.