

**O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO À CRIANÇA COM DÉFICIT  
INTELECTUAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO  
MUNICÍPIO DE MONTEIRO – PB**

LEAL, Adriana Ferreira Dantas  
graduanda do curso de Pedagogia da UEPB

## **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva tem como base a construção de novas possibilidades para os alunos com algum tipo de deficiência, dentro de uma aprendizagem contextualizada e significativa, que valorize seu potencial e desenvolva suas habilidades cognitivas, linguísticas sócio-afetivas.

Para tanto, é necessário que se rompa com os modos lineares do pensar e do agir humano e se reconstrua as escolas, de modo que ostente valores e atitudes diferentes, frente às suas práticas educacionais. Há que se pensar em uma escola que se organize para todos e na qual todas as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas.

Desde seu surgimento as discussões quanto a aplicabilidade da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas vêm aumentando, algumas deficiências são sempre mais beneficiadas que outras, prova disso são os inúmeros nomes que se tem como referência quando se fala na educação de jovens cegos ou surdos. Em contrapartida, quando se busca subsídios para conhecer e trabalhar o déficit intelectual a dificuldade aparece, por ser este tema ainda polêmico e de pouca discussão.

Por esta razão, buscamos beneficiar neste trabalho o estudo da inclusão dos alunos com déficit intelectual, buscando como foco o atendimento que recebe na sala de recursos multifuncionais. Neste sentido, fomos buscar resposta *in loco*, para termos a real situação deste ensino, para tanto nos utilizamos da metodologia da entrevista semiestruturada que nos aproximou da realidade do professor da sala de recursos multifuncionais e pudemos ver suas carências e necessidades para melhor desempenho de suas atividades.

Tivemos como foco principal as salas de recursos multifuncionais que funcionam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Monteiro-Paraíba, as quais funcionam em três (03) escolas (duas na zona urbana e uma na zona rural).

## 2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE HISTÓRICO

Nas sociedades antigas as pessoas com deficiência eram tidas como desprovidas de razão e discernimento sobre o bem e o mal, o que os tornava merecedores da morte, como forma de purificar-se da marca da maldade. Segundo PESOTTI (1984), esse pressuposto foi utilizado pela inquisição para castigar e, por vezes, queimar vivos, os deficientes considerados hereges. Mesma ideia foi defendida por Martinho Lutero que percebia os doentes mentais como seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

Ainda que no período entre os séculos XVI e XIX não se praticasse mais o extermínio das pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência, principalmente por causa da propagação do cristianismo, não era permitido a estas pessoas o convívio em sociedade. As pessoas com algum tipo de deficiência ficavam isoladas em asilos, conventos e albergues. Essas instituições, geralmente ligadas à doutrinas religiosas, não ofereciam nenhum tratamento especializado, muito menos programas educacionais adaptados para esta clientela.

Somente após o surgimento do método científico foram iniciados estudos das tipologias e, conseqüentemente, da classificação das deficiências, ainda que decorrentes de um modelo médico, que via a deficiência como patologia, doença.

No que tange às pessoas com deficiência intelectual, somente no século XIX, com o trabalho do médico Jean Itard (1774-1838), ao dar atenção especial ao caso do menino Victor de Aveyron, através de uma visão empirista do conhecimento, começou-se a perceber que as pessoas com deficiência intelectual poderiam ser educadas.

Ainda que fossem apresentados progressos a partir do estudo de Itard, as concepções sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual continuavam baseadas no diagnóstico médico, dentro de uma visão orgânica e biológica. Somente a partir do Século XX, com a introdução do uso das medidas de QI, por Alfred Binet essa concepção começou a mudar, uma vez que se começou a calcular a “inteligência” pela relação entre a idade mental do sujeito e sua idade cronológica (idade mental/idade cronológica X 100).

Com estes testes a deficiência mental passou a ser classificada em: *leve* (QI entre 69 e 52), *moderada* (entre 51 e 36), *severa* (entre 35 e 20) e *profunda* (abaixo de 20) (MAZZOTA, 1987). A partir de então, a psicologia passou a dedicar-se ao estudo das capacidades mentais o que ocasionou em um grande desenvolvimento no trato com as pessoas com deficiência mental. Embora que se tenham utilizado, muitas vezes, destes

testes como justificativa para os encaminhamentos dos sujeitos que apresentassem comportamentos sociais não desejáveis. (MENDES, 1995), o que contribuiu para o aumento excessivo das classes especiais nas décadas de 60 e 70.

Talvez esse seja um dos grandes problemas da deficiência intelectual, a dificuldade no diagnóstico pois,

o diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico, têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada questão. (BATISTA & MANTOAN, 2005)

De acordo com o novo sistema da Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, a deficiência intelectual é concebida como uma:

incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006 apud PLETSCHE, 2009, p. 81)

Se basicamente não se chega a um consenso quanto ao diagnóstico, como os profissionais, principalmente os da área da educação, poderão trabalhar e contribuir para o desenvolvimento da cognição da pessoa com déficit intelectual? Neste sentido, a Educação Especial tem sido de grande valia para que as pessoas com déficit intelectual tenham acesso a uma educação de qualidade que beneficie suas potencialidades e minimize suas dificuldades, ante sua aprendizagem, ocasionadas por sua deficiência.

Em 1994, diante da mudança de paradigma foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos alunos um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social.

Conforme Dutra e Soares, (2010) esse documento define como modalidades de atendimento em Educação Especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recurso; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas e a estimulação essencial; e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial e o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular condicionado.

Baseada nessa política ao invés de promover mudança no processo de inclusão escolar, a mesma demonstra fragilidade perante a construção do novo paradigma educacional.

Neste processo encontramos dois discursos: um inovador e outro que conserva as ações que não atingem a escola comum no sentido da sua resignificação, mantendo a escola especial como espaço de acolhimento daqueles alunos considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos (DUTRA e SOARES, 2010).

Neste processo de construção de uma nova política de Educação Especial, outro fato importante foi a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência aprovado pela ONU em 2006, onde o Brasil ratificou como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo Nº 186/08 e pelo Decreto Executivo Nº 6949/2009, viabilizando estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década, bem como, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas voltadas para a inclusão social.

De acordo com este pacto internacional com a ONU, foi alterado o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, baseado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava no obstáculo a sua integração social, cabendo a estas se adaptarem às condições existentes na sociedade.

Conforme Dutra e Soares, (2010) a partir deste novo paradigma, à sociedade caberá promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida.

## **2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E AS SALAS MULTIFUNCIONAIS: UMA BREVE DISCUSSÃO.**

O Ministério da Educação implementou a política de inclusão que pressupõe a reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultura, étnica, de gênero ou em razão de deficiências e características pessoais.

Nesse processo a escola é entendida como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Compreendemos que a inclusão escolar impõe uma

escola em que todos estejam inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente desse processo, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para diferenciação que os exclua das suas turmas.

Para apoiar a transformação dos sistemas educacionais, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da Educação Inclusiva no país. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação Especial/ MEC, numa ação compartilhada com os estados e municípios, desenvolve o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* que tem entre seus objetivos o de apoiar a implantação de salas de recursos multifuncionais para favorecer o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. (DUTRA e SOARES, 2010).

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acaba por legitimar as desigualdades sociais e nega a diversidade.

Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade.

Desta forma, o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação (DUTRA e SOARES, 2010).

De acordo com o decreto Nº 6.571/2008, “O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente prestado de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais visa subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado para que favoreça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do Ensino Regular.

No artigo 3, desse Decreto é definido pelo Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior através das ações estabelecidas:

- I – Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II – Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V – Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- VI – Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008).

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. O atendimento educacional especializado pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

No atendimento, é fundamental que o professor direcione sua prática pedagógica às especificidades desses alunos, considerando o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva.

As ações do atendimento educacional especializado (AEE) são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para alunos com surdez o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de português como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros.

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao atendimento educacional especializado, esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

## **2.2 Perfil do professor da Sala de Recurso Multifuncional**

O professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. De forma que possa desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Sistema Braille, Orientação e Mobilidades, Soroban; Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos; Atividades de vida diárias, atividades cognitivas; Aprofundamento e enriquecimento curricular, entre outros.

Esta formação será necessária para que ele consiga identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desta maneira, ele conseguirá promover as condições necessárias para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola, atuando de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo. Além de orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além dessas atribuições o professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

Mas de que maneira esse professor está exercendo sua função de promotor da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Será que sua prática está seguindo as normas determinadas pela Secretaria de Educação Especial?

## **3 METODOLOGIA**

Na tentativa de buscar alguma resposta a esses questionamentos entramos em contato com professores de Salas de Recursos Multifuncionais no município de

Monteiro-Paraíba, que funcionam em escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Contatamos quatro (04) deles, sendo três (03) atuantes na zona urbana e um (01) na zona rural.

A melhor forma que encontramos para obter os dados necessários ao sucesso desta pesquisa foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada com os professores. A escolha deste método se deu, principalmente, pela flexibilidade e possibilidade de adaptação do entrevistado permitindo melhor desenvolvimento nas perguntas e, conseqüentemente, maior liberdade para as respostas. As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2013.

#### **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após feitas as entrevistas, com a análise dos dados vimos que os quatro professores possuem Curso Superior, sendo dois apenas graduados em pedagogia e os outros dois pós graduados. Destes um informou possuir pós-graduação em Educação Especial, os outros informaram que sua formação com respeito à Educação Especial limitou-se a cursos de formação continuada ou participação em Seminários que tratavam do tema. A média de anos de atuação na Sala de Recursos é de aproximadamente 3 anos e meio, sendo o maior tempo 8 anos e o menor de 1 ano e 4 meses de atuação.

Dentre os alunos que são atendidos na sala de recursos, questionamos sobre a quantidade de alunos com déficit intelectual que são atendidos. Foi apresentado que são atendidos 13 alunos com esta deficiência, em média. Sendo o maior número 15 e o menor número 10 alunos. Foi-nos informado também que nem todos apresentaram laudo médico que atestem a sua deficiência na matrícula para a sala, principalmente por não possuírem este documento.

Quando questionados sobre o que cada um entendia por Atendimento Educacional Especializado – AEE, tivemos respostas distintas e que, de certa maneira, não atendem às especificações da Secretaria de Educação Especial. O entrevistado 1 respondeu que o AEE “refere-se a uma nova concepção de Educação Inclusiva”, no que podemos perceber o quão evasiva a resposta se apresenta, pois não há nenhuma especificação sobre esta nova concepção, de como funciona. Já o entrevistado 2 disse que o AEE “Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, facilitando a inclusão dos alunos na sala regular”, no que podemos perceber uma

resposta totalmente técnica, como se tivesse sido retirada dos livros distribuídos pelo Governo Federal.

Conjunto a essa pergunta, quisemos também saber sobre o funcionamento do atendimento e ficamos sabendo que ele é sempre feito no contra turno da sala regular, entre duas e três vezes na semana e com duração de uma hora. Os dias e o horário são decididos em conversa com a família, de forma a que atende às necessidades das partes envolvidas.

Antes de começar os procedimentos para o atendimento, os professores informaram que há um período de observação, em que os familiares da criança/adolescente são entrevistados, para só então se organizar o plano de atendimento ao aluno, com a proposta de atividades que contribuirão para a atuação dele no ambiente escolar e também fora dele. No que tange ao atendimento dos alunos com déficit intelectual, os professores informaram que utilizam jogos lúdicos e educativos que são disponibilizados na sala de recursos, livro sensorial, atividades que trabalhem a classificação de objetos (cor, forma, tamanho...), caixa surpresa (que os incentiva a se expressar, inventando hipóteses e reinventando conhecimento), bem como atividades que trabalhem a coordenação motora fina e grossa, o computador e até brinquedos que eles trazem de casa. Lembrando que a utilização desses recursos é variável, uma vez que a heterogeneidade dos alunos é respeitada.

Ao atestarem o acesso ao material da SECAD para o AEE podemos perceber que há uma controvérsia quanto a satisfação, pois enquanto o entrevistado 3 afirma que o material é de “grande importância, pois auxilia diretamente no trabalho do professor”, o entrevistado 1 diz acreditar ser este material insuficiente para sua prática. O que nos chamou a atenção, já que os entrevistados atuam na mesma escola, logo teriam acesso ao mesmo material, o que atesta a diferença existente não só na qualificação do profissional, mas também na forma como ele se utiliza dos recursos que tem a sua disposição.

Outro tema de grande importância quanto ao atendimento, diz respeito ao relacionamento entre o professor do AEE e o do ensino regular. Pudemos perceber que há muitas opiniões a respeito disso. O entrevistado 1 informou que a parceria funciona melhor com os professores do Ensino Fundamental I, destacando como principal motivo, as quatro horas diárias de convivência do professor com o aluno na sala regular, o que contribuiria para o desenvolvimento do trabalho. Fomos informados pelo entrevistado 2 que ainda não é possível grandes avanços neste relacionamento, sendo

destacado como principais fatores para esse distanciamento o número de alunos que frequentam a sala regular, que acarreta a falta de ajuda obtida do professor, além da crença de que alguns professores das salas regulares não acreditam no trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais. Talvez o fato mais preocupante seja o do entrevistado 3 que informou jamais ter sido procurado pelos professores da sala regular para troca de experiências, sem que tenha a percepção de que ele mesmo poderia procurar estes professores para esta conversa.

Para que pudéssemos perceber com maior clareza de que forma este professor está percebendo a inclusão escolar dos alunos com déficit intelectual na escola regular, questionamos acerca do relacionamento do aluno com o professor, com os colegas e com os funcionários da escola. Através de suas respostas pudemos perceber, através do olhar do professor do AEE que “os professores do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil são mais sensíveis com os alunos com necessidade, enquanto os professores do Ens. Fund. II não demonstram tanta sensibilidade” (entrevistado 3). Os demais professores ratificam esse testemunho ao dizerem que esta relação é algo distante do aceitável, principalmente por que os professores da escola regular, geralmente, querem que os alunos com necessidades “aprendam iguais e com as mesmas habilidades” dos demais (entrevistado 4), além da falta de afetividade no trato com os alunos.

No trato com os colegas, percebemos que estes alunos são bem aceitos e acolhidos nos grupos, inclusive alguns tentam ajudá-los nas tarefas em sala. Embora ainda se possa perceber situações de ridicularização, principalmente entre os alunos do Ensino Fundamental II, que é constituídos de adolescentes, que, em geral, já tem esse tipo de atitude não somente com os alunos com deficiência, mas com qualquer um que se mostre diferente deles ou de seu grupo. Já com os demais funcionários da escola, percebemos que eles muitas vezes desconhecem a necessidade que o aluno possui, o que dificulta seu relacionamento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, pode-se perceber o quão distante do ideal está a realidade do Atendimento Educacional Especializado, que em seus princípios beneficia o aluno com necessidades educacionais especiais, complementando ou suplementando o conhecimento formal que deveria adquirir na escola regular.

Se a sala de recursos multifuncionais deveria ser um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos e profissionais formados na área, que leve sempre em

consideração as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. O que vemos na realidade são professores que apenas participam de alguns cursos de capacitação, que não preenchem todos os requisitos necessários para um melhor desenvolvimento das atividades.

A ideia deste artigo não é questionar os professores, mas a deficiência na forma como eles lidam com os alunos que atendem, principalmente por falta de formação adequada. Trabalham de forma isolada, pois esperam, na maioria das vezes, que os professores da sala regular os procurem para informar sobre o “comportamento” do aluno e nem sempre procuram o auxílio destes para trocar informações e estratégias que poderiam favorecer o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola.

No que tange ao atendimento de alunos com déficit intelectual, essa lacuna se torna ainda maior, não somente por se ter pouco material que o ajude na prática, mas principalmente por não poder contar com ajuda especializada de psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais. Estes alunos, muitas vezes, ficam isolados nas salas regulares, não conseguem se socializar e são marginalizados pelos colegas e, algumas vezes, pelos professores e aqueles que poderiam ser a sua “tábua de salvação”, os professores das salas de recursos, nem sempre conseguem repassar as orientações necessárias para seu crescimento cognitivo e social.

Desta forma, pode-se dizer que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais veio como uma luz para iluminar o mundo obscuro de quem sempre foi marginalizado nas práticas educacionais. No entanto, do papel para prática ela esbarra na falta de compromisso dos que deveriam dar os subsídios necessários para o bom andamento do programa. Geralmente o que prevalece são interesses individuais ou de uma pequena parcela da sociedade, que não tem nenhum compromisso com a educação.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2005

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N 6.571/2008**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. **Os Rumos da Educação Especial no Brasil Frente ao Paradigma da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão: Brasília: MEC, V.5, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MENDES, E. G. *Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984.

PLETSCH, Maria Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado. Universidade do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2009.