

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE SPECIALIZED TEACHER WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION

Josiane Beltrame Milanesi¹
Enicéia Gonçalves Mendes²

Resumo: As políticas de escolarização de estudantes do público da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares brasileiras avançam, mas permanece constante o fato de que a maioria desses estudantes, cerca de 70%, tem sido enquadrada na condição de deficiência intelectual (DI). O apoio previsto na política brasileira de inclusão escolar é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no contra turno que o aluno frequenta na classe comum. Entretanto, estudos evidenciam que os professores têm dúvidas sobre como deve ser o AEE para alunos com DI. O objetivo dessa investigação foi o de realizar uma revisão de estudos sobre a prática pedagógica com alunos com DI. Tomando como base os descritores utilizados, foram identificados 37 estudos, que depois de analisados, foram reduzidos a 12 trabalhos que efetivamente abordaram o tema de interesse. Todos os estudos eram qualitativos, majoritariamente descritivos e baseados em técnicas diversas (observações, entrevistas e análise de documentos). A despeito do número reduzido de estudos, foi evidenciada uma grande diversidade de práticas, o que permite questionar se as orientações oficiais de como deve ser o AEE são suficientes para apoiar os professores e garantir a aprendizagem de estudantes com DI.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual

Abstract: Schooling policies for Special Education students in common classes in Brazilian regular schools are advancing, but the fact remains constant that the majority of these students, around 70%, classified as having an intellectual disability (ID). The support provided for in the Brazilian school inclusion policy is Specialized Educational Assistance (SEA) offered in the opposite shift that the student attends in the regular class. However, studies show that teachers have doubts about what SEA should be like for students with ID. The objective of this investigation was to carry out a review of studies on pedagogical practice with students with ID. Based on the descriptors used, we identified 37 studies reduced to 12 works that effectively addressed the topic of interest. All studies were qualitative, mostly descriptive and based on different techniques (observations, interviews and document analysis). Despite the small number of studies,

¹ Mestra e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: josiane.milanesi@ifes.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7160183383586542> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5486-5937>

² Doutora em Psicologia pelo IP-USP (1995), Mestra em Educação Especial na UFSCar. Professora titular da Universidade Federal de São Carlos, no departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. E-mail: egmendes@ufscar.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

we evidenced a great diversity of practices, which makes it possible to question whether the official guidelines on what SEA should be like are sufficient to support teachers and guarantee the learning of students with ID.

Keywords: Special Education, School Inclusion, Pedagogical Practices, Intellectual Disability

INTRODUÇÃO

No território brasileiro, tem-se experienciado, de maneira mais efetiva a partir dos anos 2003, ações fomentadas pelo Governo Federal, para a escolarização dos estudantes do Público da Educação Especial (PEE)³ nas classes comuns de escolas regulares. O referido cenário demandou alterações nas instituições educacionais, em âmbito conceitual e estrutural, possibilitando a universalização do acesso, sendo necessárias mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático e garantindo, a todos os alunos, sua permanência e apropriação do conhecimento.

Foi a partir do Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade (BRASIL, 2006) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008), e das diversas normativas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) publicadas posteriormente, como, por exemplo, a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), que algumas questões sobre a matrícula no ensino comum e o encaminhamento ao AEE se tornaram mais precisas.

Segundo as diretrizes oficiais o AEE pode ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e é entendido como uma forma de apoio para a educação dos alunos que compõem o PEE. O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), definiu o AEE como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (p. 02).

³ No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma característica peculiar em seu desenvolvimento, associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial), têm recebido diferentes denominações. Atualmente, no campo da educação, segundo as normas oficiais, essas pessoas são consideradas Público da Educação Especial, oficialmente composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em síntese, o atendimento ao PEE necessita de mudanças em relação ao fazer pedagógico e, também, à organização e ao planejamento das atividades escolares, visto as suas diversas individualidades.

Entre os estudantes PEE, encontram-se aqueles enquadrados na categoria da Deficiência Intelectual (DI), condição que é a mais numerosa segundo dados do censo escolar. Rebelo e Silva (2022) apresentaram uma análise comparativa da distribuição do número de matrículas de alunos PEE e a relação com o número de matrículas de alunos com deficiência mental ou intelectual⁴ a partir dos dados do censo escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) concernentes ao período entre 1974 e 2019.

Tabela 1 - Distribuição do número de matrículas de alunos da Educação Especial e a relação com o número de matrículas de alunos com deficiência mental/intelectual. Brasil, 1974 a 2019

Ano	Matrículas da Educação Especial				Total (A)
	Deficiência mental ou intelectual		Demais categorias do público da Educação Especial		
	%	N	%	N	
1974	66,4%	58.719	33,6%	37.694	96.413
1988	38,7%	69.514	61,3%	110.009	179.523
1998	53,8%	181.377	46,2%	155.949	337.326
2000	52,4%	200.145	47,6%	182.070	382.215
2002	51,5%	231.021	48,5%	217.580	448.601
2007	45,8%	300.112	54,2%	354.494	654.606
2008	43,1%	299.539	56,9%	396.160	695.699
2009	53,5%	342.148	46,5%	297.570	639.718
2010	61,7%	433.548	38,3%	269.055	702.603
2011	63,5%	477.664	36,5%	274.641	752.305
2012	65,5%	537.299	34,5%	283.134	820.433
2013	-	-	-	-	843.342
2014	-	-	-	-	886.815
2015	69,3%	645.304	30,7%	285.379	930.683
2016	69,2%	671.961	30,8%	299.411	971.372
2017	68,6%	732.185	31,4%	334.261	1.066.446
2018	67,9%	801.727	32,1%	379.549	1.181.276
2019	67,6%	845.849	32,4%	405.118	1.250.967

Fonte: Rebelo e Silva, 2022, p. 492

Rebelo e Silva (2022), concluíram que:

⁴ Os termos mental ou intelectual são utilizados considerando que nos documentos educacionais e levantamentos estatísticos consultados por Rebelo e Silva (2022) há o uso dos dois termos para se referir ao mesmo público em diferentes momentos históricos.

Em 1974, 66,4% das matrículas do público-alvo da Educação Especial era de alunos com deficiência mental. Em 1988 esse percentual reduziu para 38,7%, aumentando em 1998 e diminuindo entre 2000 e 2008, com crescimento ininterrupto entre 2009 e 2015, em relação às demais categorias. Entre 2016 e 2019 há uma pequena diminuição desse percentual, mantendo-se pouco acima de 67% (p. 493).

Cabe destacar que antes dos anos 2000 os estudantes com DI eram escolarizados em instituições especializadas ou em classes especiais nas escolas comuns. Ao revisar as pesquisas nacionais sobre a escolarização de estudantes considerados com DI em classes especiais nas escolas públicas, no Brasil até a década de 1990, Mendes (1995) concluiu que havia generalizações indevidas nas prescrições de como deveria ser a educação dessa população, a partir do rótulo de DI, entendida como se fosse um conceito monolítico e os indivíduos se desenvolvessem do mesmo modo. Os processos de ensino concentravam-se na recuperação ou remediação de supostas etapas ou habilidades que faltavam ao aluno com DI, enquanto negligenciava-se o ensino de assuntos acadêmicos e priorizava-se o ensino de supostos pré-requisitos para tais habilidades. Desse modo, eram adotados currículos “especiais”, tipicamente remediativos, que pressupunham que os problemas estavam centrados no indivíduo, de modo que a incapacidade escolar estaria relacionada aos processos cognitivos subjacentes. Empregava-se uma metodologia que, praticamente, assumia a infantilização do estudante, ensinando-se habilidades típicas do nível pré-escolar, a fim de que o aluno adquirisse alguma espécie de "prontidão" para a alfabetização. Além disso, a metodologia se resumia a estratégias para treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, enfatizando-se a repetição.

No final da década de 1990, o país assistiu ao início do debate sobre educação inclusiva, dando origem a novos dispositivos legais e a orientação da política que passa a garantir a escolarização da população alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares, com o apoio do AEE. No início da política de inclusão escolar, Lopes (2010), ao analisar alguns estudos que adensavam a complexidade colocada, concluiu que:

[...] a inclusão do aluno com deficiência intelectual tem-se apresentado como um dos maiores desafios para a escola, pois muitos professores ainda não acreditam nesta realidade nem a aceitam, julgando que os alunos com deficiência intelectual devem seguir em programas que estabelecem limites para o seu desenvolvimento e aprendizado ou, entendendo que, devido ao déficit intelectual do aluno, as escolas e classes especiais devem continuar sendo o espaço para sua educação (p. 116).

E embora a maioria do quantitativo do AEE fosse de estudantes com DI, um questionamento constante presente no cotidiano das escolas comuns, por parte dos

professores especializados, era sobre o que fazer no AEE com os alunos com DI. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MILANEZ; OLIVEIRA, 2013; MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016). E diante desse cenário de dúvidas quanto ao que estes estudantes demandavam em termos de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos uma questão se apresentava para os pesquisadores: conhecer como estavam sendo ensinados os estudantes com DI nas classes comuns e no AEE em SRM.

Partindo dessa problematização, um estudo foi delineado para esse fim, envolvendo como primeira etapa uma revisão de pesquisas sobre a temática da prática pedagógica desenvolvida por professores especializados junto aos alunos com DI matriculados no Ensino Fundamental, a fim de conhecer o estado da arte dos estudos sobre a temática da prática pedagógica desenvolvida por professores especializados, e investigar como as orientações oficiais sobre o AEE estavam sendo traduzidas nas diversas SRM do país.

METODOLOGIA

Para realizar a revisão de literatura, definiu-se o ano de 2007 como ponto de partida, considerando que, neste ano, foi promulgada a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril 68 (BRASIL, 2007a) que criou o Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, o qual tinha por finalidade apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE, além de ser o ano no qual foi publicado o primeiro edital (Edital nº 01) do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007b).

Para cumprir tal propósito, foi realizada uma busca na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por artigos, dissertações e teses existentes nas Instituições de Ensino Superior brasileiras e na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os termos utilizados na pesquisa foram: SRM; sala de recursos; AEE; atendimento especializado; Educação Especial; educação inclusiva; e inclusão escolar. A busca por essas expressões foi realizada juntamente com os termos deficiência intelectual e deficiência mental. Primeiramente, foi realizada a leitura dos resumos, a fim de verificar quais estudos condiziam com as intenções colocadas, sendo que os que atendiam ao proposto, foram lidos na íntegra.

A busca resultou na identificação de diversos estudos sobre inclusão escolar, mediação, avaliação, prática pedagógica na sala comum, funcionamento cognitivo, dentre outros.

Porém, considerando especificamente a prática pedagógica, propriamente dita, do professor no AEE junto aos alunos com DI, não estava sendo tema muito explorado.

Desta forma, doze estudos foram selecionados para o propósito em questão, sendo sete artigos publicados em revista, a saber: Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009), Fantacini e Dias (2015), Gonçalves, Mantovani e Macalli (2016), Albuquerque (2017), Manzoli, Batista e Santos (2020), Oliveira e Matos (2021) e Corrêa e Oliveira (2022) e cinco dissertações: Neta (2013), Araruna (2013), Sousa (2013), Mendonça (2014) e Mesquita (2015).

Em relação aos trabalhos encontrados, foi possível identificar produções que versaram sobre a escassez de estudos nessa temática. Uma revisão de publicações, entre os anos de 1996 e 2010, realizada por Nunes, Braun e Walter (2011) que abordava sobre os procedimentos e recursos de ensino destinados aos alunos com deficiência apresentados no GT 15 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em educação (ANPED), foram identificados 37 trabalhos com a temática indicada e a população alvo maior do estudo foi os alunos com DI. Porém, contraditoriamente, apesar da importância do tema, as autoras verificaram que a partir de 2000, “[...] os estudos sobre procedimentos e recursos de ensino foram se tornando gradativamente menos frequentes ao longo desta década” (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011, p. 28).

RESULTADOS

- a) Considerando os trabalhos encontrados na busca para a revisão de literatura, excluindo-se as repetições, ao final foram analisados 12 estudos, e passa-se agora a caracterizar os achados relacionados aos estudos nacionais que versaram sobre a atuação pedagógica junto aos alunos com DI. Para organizar o relato dos resultados os estudos foram classificados de acordo com a metodologia adotada e o foco. Com relação à metodologia constatou-se que 11 estudos foram descritivos e apenas uma envolveu intervenção por parte do pesquisador. Foram identificados dois estudos sobre revisão temática, oito estudos de inspiração etnográfica envolvendo técnicas variadas tais como observações, entrevistas e análises de documentos, um estudo baseado em relatos de professores e um estudo com metodologia de pesquisa colaborativa. Em relação à temática, apenas dois dos estudos enfocaram a prática pedagógica na classe comum e nas salas de recursos

multifuncionais ao passo que o restante teve como foco a prática de professores do atendimento educacional especializado. Em síntese os resultados foram relatados nas seguintes seções: Estudos de revisão de pesquisas sobre a prática de professores com alunos com Deficiência Intelectual (ARARUNA, 2013; OLIVEIRA e MATOS, 2021);

- b) Estudos etnográficos sobre a prática dos professores no Atendimento Educacional Especializado (ALBUQUERQUE, MORI e LACANALLO, 2009; NETA, 2013; MENDONÇA, 2014; GONÇALVES, MANTOVANI e MACALLI, 2016; ALBUQUERQUE, 2017; MANZOLI, BATISTA e SANTOS, 2020);
- c) Estudo baseado em relatos dos professores do Atendimento Educacional Especializado (FANTACINI e DIAS, 2015);
- d) Estudos etnográficos sobre as práticas pedagógica no Atendimento Educacional Especializado e na classe comum (Souza, 2013; MESQUITA, 2015);
- e) Pesquisas de intervenção (ARARUNA, 2013).

A seguir os estudos são detalhados com relação aos objetivos, metodologia e principais achados.

- a. Estudos de revisão de pesquisas sobre a prática de professores com alunos com Deficiência Intelectual.

Araruna (2013) realizou um levantamento das produções científicas entre os anos de 2007 e 2013 no site da ANPED e no portal da CAPES, não encontrando nenhuma investigação que considerasse, especificamente, a prática pedagógica do professor de AEE junto ao aluno com deficiência intelectual.

Com a intenção de realizar uma revisão de literatura para mapear produções científicas que pudessem auxiliar nos planejamentos pedagógicos com perspectiva colaborativa, entre o AEE e a sala comum, no contexto de participação de estudantes com DI considerando anos iniciais do ensino Fundamental, Oliveira e Matos (2021) responderam alguns questionamentos e, dentre eles, os planejamentos pedagógicos e/ou ações pedagógicas.

Com a análise dos estudos encontrados, Oliveira e Matos (2021) consideraram que são poucos os trabalhos que versam sobre a colaboração entre o AEE e a sala comum. Ainda,

identificaram que permanece a necessidade de formação de professores nos âmbitos inicial e continuada. Especificamente sobre a prática pedagógica, no que diz respeito a concepção da mesma, esta envolve múltiplas dimensões do trabalho docente, reforçando que não pode ser considerada de modo isolado como transmissão do conhecimento, devendo considerar o ponto de vista dos atores envolvidos e de seus contextos social, político e cultural.

b. Estudos etnográficos sobre a prática dos professores no Atendimento Educacional Especializado

Para investigar a prática pedagógica em sala de recursos voltada aos alunos de 5^a a 8^a séries com deficiência intelectual ou distúrbios de aprendizagem, Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009) realizaram uma pesquisa em três escolas da rede pública estadual de um município do norte do Paraná, no período entre maio e setembro de 2007, totalizando 46 horas de observação, com média de duas horas cada observação.

Do total de vinte e cinco observações realizadas, em 40% foram desenvolvidas atividades voltadas à Matemática, nas quais predominaram os jogos. Estes envolviam conteúdos como tabuada, divisibilidade e valor monetário, geometria, com ênfase para a criação de formas e figuras livres, e outros focando o raciocínio e estratégias lógicas (ALBUQUERQUE; MORI; LACANALLO, 2009, p. 157).

Um achado que chamou atenção foi que 78% das práticas com jogos estava relacionada à compensação e ao passatempo, ou seja, foram utilizadas após conclusão de atividades ou no início da aula, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, sendo empregadas com o intuito de descontração. Assim, em apenas 22% das sessões o jogo teve intenção de recurso de aprendizagem, de desenvolvimento e/ou mediação.

O estudo realizado por Neta (2013), em três escolas municipais da rede pública de Fortaleza/CE, teve o objetivo de analisar a prática pedagógica do professor de AEE junto aos alunos com deficiência intelectual. As fontes de dados foram entrevista semiestruturada, observação, análise dos planos de AEE, estudos de casos e registro das atividades. Participaram do estudo três professoras que atendiam um aluno com DI cada. Os dados do estudo foram divididos em três dimensões, a saber: i) SRM: espaço do AEE; ii) Funções, concepções e ações do professor do AEE x Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e iii) o aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da SRM.

Em relação ao último tópico, interessante, foram constatadas diferenças entre o trabalho das professoras. Enquanto uma priorizava a alfabetização, organizando e planejando suas intervenções em função da aquisição da língua escrita, outra professora visava o trabalho da língua escrita, mas também atividades de pintura, modelagem, desenho, contação de histórias, atividades para trabalhar memória, atenção e oralidade, dentre outras. A terceira professora, por sua vez, priorizava o uso de jogos para promover a atenção e concentração como mecanismos de aprendizagem, com base em atividades lúdicas, entretanto, não favoreciam estratégias de aprendizagem de conteúdo do currículo. As três professoras do utilizavam um Plano de AEE, sendo que as dificuldades e potencialidades dos alunos eram utilizados como critérios definidores das atividades. As três professoras também realizavam estudos de caso. Para o registro das atividades, distintos instrumentos eram utilizados.

Neta (2013) considerou que todas as professoras se empenhavam em relação aos seus alunos, porém nem sempre as atividades favoreciam o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

[...] observamos algumas atividades afinadas com os conteúdos curriculares, que sugeriam exercícios de reforço escolar. [...] identificamos, ainda, a oferta de atividades orientadas por um conteúdo lúdico, que privilegiavam o uso de jogos (concretos e virtuais) e brinquedos. Salientamos que, em alguns momentos as intervenções eram escassas, e, em outros, se mostravam de forma pouco eficaz, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual (NETA, 2013, p. 121).

O estudo de Mendonça (2014) foi realizado em quatro escolas regulares também na cidade de Uberlândia/MG, sendo uma escola de cada modalidade: estadual, municipal, federal e particular. Os sujeitos alvo foram alunos com DI, matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade entre seis e 15 anos. As informações sobre a atuação dos profissionais das SRM foram obtidas com questionários semiestruturados.

Dos quatro alunos investigados, somente dois participavam do AEE: o que estava matriculado na escola municipal e o outro na escola federal. A escola particular não possuía o profissional de AEE e a escola estadual não tinha SRM, sendo o aluno encaminhando para atendimento em outra escola. Todavia, como a família não possuía condições de realizar o deslocamento, o aluno estava sem atendimento.

Quanto à atuação do professor da escola municipal, foi possível constatar adaptações nas atividades, de modo que atendesse a individualidade da aluna e buscando níveis mais elevados de desenvolvimento. Quanto ao professor que atuava na escola federal, as atividades realizadas privilegiavam a partilha, a interação e a identificação do déficit apresentado pela aluna, organizando as atividades de modo hierárquico, isto é, daquelas consideradas mais simples para as mais complexas. Além disto, trabalhava com atividades que buscavam adaptações e níveis mais altos de desenvolvimento.

Gonçalves, Mantovani e Macalli (2016) realizaram um estudo, que teve como objetivo analisar o AEE, especificamente, em um município paulista. Para além de outras perspectivas de análise, identificou-se que no município havia apenas uma sala de recursos, criada em 2009, localizada em uma escola municipal, que atendia somente a alunos com um tipo de deficiência, no caso, a deficiência intelectual.

Na referida sala atuava apenas uma professora que organizava os atendimentos por até três vezes na semana, com a duração de uma hora ou até duas horas, dependendo da necessidade do aluno. Acerca do trabalho pedagógico, considerando o relato da professora, foi possível saber:

[...] na sala de recursos é uma forma de apoiar, complementar ou suplementar o processo de apropriação de conhecimentos das salas comuns e regulares, estabelecendo um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocionais de cada aluno atendido. Reforça também a importância desta sala não ser confundida com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum (GONÇALVES, MANTOVANI E MACALLI, 2016, p. 145).

O estudo conduzido por Albuquerque (2017) trata de um relato de experiência realizado junto a aluna com DI que frequentava o 3º ano em Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. A turma que a aluna frequentava permanecia na escola em turno integral. A intenção foi observar, em diferentes ambientes da escola, como se dava a relação da aluna com a professora, os colegas e o ambiente escolar. Para o presente texto, importava os dados referentes as observações com o Professor de Educação Especial e na Sala Integrada de Recursos (SIR) onde era realizado o AEE.

Com as observações, identificou-se que o professor que atuava na SIR “[...] utiliza-se de várias estratégias metodológicas: além de sugerir desenhos e escrita, ele propõe atividades corporais, plásticas e práticas para ocorra a aprendizagem por parte da aluna” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 159).

A pesquisa realizada por Manzoli, Batista e Santos (2020) teve o intuito de descrever a prática pedagógica de uma professora de AEE para desenvolver o pensamento lógico-matemático dos alunos com deficiência intelectual de uma escola estadual de uma cidade do interior paulista. A atuação se dava em uma sala no contra turno, composta por cinco alunos com DI, com idade variando de oito a treze anos, referente ao Ensino Fundamental I e II. Tratou-se de um estudo de caso com a utilização de entrevista aberta e observação participante.

Constatou-se que na sala havia diversos jogos e os alunos eram incentivados a trazer jogos de casa. Ainda, a professora possuía diversos materiais de sucata, tangran, dentre outros que, a partir da mediação da professora “[...] os alunos realizavam comparações, estabeleciam relação de grandeza, diferenciação de números, construções geométricas, números pares e ímpares; manipulação das 4 operações; resolviam problemas orais e escritos; múltiplos e divisores de um número inteiro; frações e números decimais” (MANZOLI; BATISTA; SANTOS, 2020, p. 1257).

Com a leitura do artigo, foi possível compreender diferentes formas de organização/atuação da docente e assuntos trabalhados. As pesquisadoras consideraram, a partir da observação realizada, que o trabalho realizado pela docente se aproximava da teoria Vygostiskiana condições “[...] para que esses alunos possam superar os impedimentos a partir da interação com o ambiente, num entrelaçamento de fatores externos e internos, onde os estímulos se apresentam como suporte da superação das dificuldades” (MANZOLI; BATISTA; SANTOS, 2020, p. 1260).

c. Estudos baseados em relatos dos professores do Atendimento Educacional Especializado

Fantacini e Dias (2015)⁵ tiveram o interesse de conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com DI nos diferentes espaços educacionais de uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Participaram do estudo 12 professoras atuantes na equipe de AEE do município. O

⁵ Ao buscar por dissertações e teses na plataforma da CAPES, o estudo de mestrado de Fantacini (2013) foi analisado. Entretanto, como não houve informações para além das apresentadas por Fantacini e Dias (2015), em relação aos objetivos colocados aqui, optou-se por apresentar somente o artigo mencionado.

objetivo do estudo foi conhecer a percepção das profissionais sobre as condições de ensino, utilizando-se entrevista semiestruturada. Os resultados foram organizados em categorias, sendo destacadas aqui as categorias acerca das adaptações curriculares e sobre o trabalho das professoras especialistas, especificamente, se estava sendo efetivo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Em relação às adaptações curriculares, constatou-se que o currículo era pouco considerado, mesmo pelos professores especialistas, supostamente com formação para o trabalho com alunos do PEE. Para as autoras, a dificuldade deve-se, possivelmente, aos limites nos cursos de formação e às complicações na colaboração entre os professores. Sobre o rendimento dos alunos, um número significativo de professoras revelou que eles apresentaram resultados positivos em função do AEE. Entretanto, as autoras pontuaram que “[...] questionar sobre o rendimento do aluno, na maioria das vezes, implica em refletir sobre o trabalho do professor e, nessa perspectiva, pode ser difícil ao professor lidar com críticas a seu próprio trabalho” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 66).

Ao investigar sobre a forma pela qual professores de AEE atuavam como mediadores da aprendizagem de alunos com DI, Corrêa e Oliveira (2022) aplicaram entrevistas semiestruturadas com professores de AEE atuantes no primeiro seguimento do Ensino Fundamental nas escolas Municipais de Duque de Caxias. Com a análise dos dados, as pesquisadoras concluíram que:

[...] os professores se consideram mediadores da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. As falas dos entrevistados relataram um envolvimento com o processo de ensino no sentido de auxiliar os alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado. Entendemos que a aprendizagem mediada é o caminho que facilita o percurso do aluno durante a apropriação dos conhecimentos adquiridos pela sua cultura (p. 239).

d. Estudos sobre as práticas pedagógica no Atendimento Educacional Especializado e na classe comum

O estudo de Sousa (2013) teve como objetivo investigar e analisar a funcionalidade das SRM no processo de inclusão e as influências advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos alunos com DI. A coleta de dados ocorreu em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG e foi realizada utilizando-se de entrevistas e observações em duas salas de aula comum e na SRM. Os cinco alunos foco do estudo frequentavam a SRM no turno matutino e a sala de aula comum no turno vespertino.

A autora identificou que a dinâmica desenvolvida na SRM com os alunos baseava-se em uma rotina repetitiva, por exemplo, ao chegarem os alunos desenvolviam atividades sugeridas pela professora que já se encontrava com a atividade de jogo separada sobre a mesa e com o computador ligado. A autora considerou que a ação da professora demonstrava que ela conhecia os gostos dos alunos, mas, muitas vezes, eles não eram supervisionados e faziam as tarefas da forma que desejavam. Ainda, em certos momentos, prevalecia a atuação da professora, porém, em outros, a atuação dos alunos era mais acentuada, não aceitando o que era proposto.

Ao trabalhar as atividades, a professora demonstra instabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem e, por diversas vezes, percebemos a falta de estímulo para alguns alunos (as) que manifestam desinteresse pelas atividades trabalhadas. Essas, às vezes, não são adequadas ao seu nível de desenvolvimento [...] (SOUSA, 2013, p. 77 - 78).

As atividades eram, frequentemente, de alfabetização pelo método silábico e constatou-se que as atividades lembravam uma aula de reforço nos moldes tradicionais de ensino e com atividades descontextualizadas, mesmo havendo materiais e jogos diversos na sala. Ainda assim, os alunos apresentavam avanços. Além disso, as atividades não eram diferenciadas para cada aluno, não existindo um ensino individualizado que considerasse as particularidades dos alunos.

Ao falar sobre seu planejamento, a professora explicou que preparava suas aulas conforme o planejamento das professoras regentes, porém as professoras regentes disseram saber pouco sobre o atendimento na SRM, fato também notado nas observações da pesquisadora. Assim, faltava diálogo entre as profissionais. A professora da SRM atuava na mesma escola em dois turnos, sendo de manhã na SRM e de tarde como professora de apoio, ou seja, tal realidade poderia ser facilitadora de uma relação próxima com tais profissionais.

Mesquita (2015) analisou como ocorria a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual inserida no 1º ano do Ensino Fundamental da cidade de Vitória/ES. Para tal, observou o trabalho realizado na sala de aula do ensino comum e na SRM. Tratou-se de um estudo de caso do tipo etnográfico e a coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, além de entrevistas, registros em diário de campo, fotografias e outros. Dentre os dados coletados, destaca-se aqueles relacionados à aprendizagem na SRM. Sobre a primeira observação na SRM, a pesquisadora relatou:

A professora do AEE fez no cartaz a música da Dona Baratinha e mostrou os espaços entre as letras, leu com ela cada palavra, trabalhou as vogais, as consoantes e a escrita do nome dela no caderno. A música trabalhada havia sido utilizada pelo professor da sala de aula comum (MESQUITA, 2015, p. 124).

Considerando a oportunidade em ter um pesquisador em sua SRM, a professora solicitou ajuda para montar um plano de trabalho a ser desenvolvido com a aluna alvo. Passado certo tempo, foi feita uma avaliação do trabalho realizado e concluiu-se que este estava sendo satisfatório, visto a evolução da aluna na leitura e escrita. As atividades realizadas na SRM eram diversas e a professora utilizava-se de jogos, recorte e cola, massinha, tinta, lousa, cartazes, leituras, escrita, dentre outras. Assim, as atividades e recursos eram variados, mas o objetivo era o de ensinar a ler e escrever. Havia também atividades com numerais, jogos de encaixe, desenvolvimento da coordenação motora, pintura etc.

Um fato destacado por Mesquita (2015) foi o diálogo realizado entre os profissionais do AEE e do ensino comum, demonstrado que o trabalho era articulado. A professora do AEE trabalhava nos dois turnos da escola, assim, acompanhava a aluna foco na sala comum em dias programados. Ainda, junto à aluna havia uma estagiária que a acompanhava e auxiliava na realização das atividades. Após três meses da pesquisadora em campo, os avanços da aluna foram diversos e continuavam a prosperar. Foi destacado o fato dos professores e da estagiária terem assumido um efetivo trabalho com a criança. Ainda, a necessidade de aproximação da aluna, observações sobre o modo como ela conseguia realizar as atividades, o diálogo com os professores sobre as intervenções realizadas, o potencial da pessoa com deficiência intelectual foram elementos que auxiliaram no progresso da aluna.

A principal constatação foi que a SRM contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, pois a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre os profissionais de sala comum e os da SRM, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. [...] aprendeu o que foi ensinado e a alfabetização estava o tempo todo incluída em todas as atividades, mesmo que o objetivo não fosse esse eles, a linguagem escrita (MESQUITA, 2015, p. 140).

e. Pesquisas de intervenção

A pesquisa desenvolvida por Araruna (2013), também realizada em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, objetivou investigar se houve evolução na prática

pedagógica de três professoras de SRM. A pesquisa foi do tipo colaborativa com observações nas SRM, registros escritos, acompanhamento colaborativo e intervenção. No início da investigação foi identificado que quase sempre as atividades “[...] estavam voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita. Nestas observações, o uso da leitura, da escrita e do jogo pedagógico predominaram nas práticas desenvolvidas” (ARARUNA, 2013, p. 193). Tais atividades estavam de acordo com os objetivos propostos no plano de AEE, de acordo com a autora.

A pesquisadora considerou que as estratégias de estimulação eram boas e as atividades propostas eram organizadas e estimuladoras, porém as mediações eram frágeis ou inadequadas, não mobilizando o conhecimento do aluno. Foram realizados encontros para estudos com sessões do referencial teórico sobre o funcionamento intelectual e mecanismos de aprendizagem, permitindo observar ampliação dos conhecimentos sobre tais assuntos. A atenção e disponibilidade das professoras participantes foram notórias, possibilitando aos alunos que não perdessem o foco das atividades.

Com a intervenção houve mudanças em relação ao desenvolvimento de atividades utilizando de outros espaços. “As atividades propostas para a linguagem verbal e escrita foram diversificadas e direcionadas ao conto e reconto de histórias, a escrita contextualizada a estas atividades, bem como jogos pedagógicos como palavras cruzadas, dominós e letras móveis” (ARARUNA, 2013, p. 245). Em relação ao trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, foram identificadas fragilidades. Inicialmente, as atividades eram relacionadas ao número e à quantidade, sendo que outros tópicos, como aspectos lógicos matemáticos envolvendo a classificação, seriação, inclusão, dentre outros, foram raros.

CONCLUSÕES

Foram identificados doze estudos que abordaram a temática da prática pedagógica do professor de AEE junto ao aluno com deficiência intelectual. Assim, trata-se de um universo muito reduzido, o que inviabiliza uma análise mais ampliada do trabalho pedagógico com alunos com DI.

Ainda que o número de estudos seja reduzido, foi possível identificar uma variedade de objetivos, atividades, temas, recursos, estratégias, funções, dentre outros itens, nas

práticas investigadas. A grande diversidade pode ser reflexo dos trabalhos terem sido realizados com alunos de diferentes idades, com experiências e realidades plurais. Porém, necessita-se de mais detalhes dos motivos que levam a priorização de algumas atividades, tais como as lúdicas em detrimento de outras. Entretanto, destaca-se que trabalhos significantes vêm sendo realizados nas SRM, principalmente quando são priorizados o desenvolvimento da leitura, escrita, do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, ainda que esse último apareça em proporção bem menor nos estudos apresentados.

Ainda, foi possível perceber que quando os pesquisadores vão a campo e se propõem a fazer um trabalho colaborativo ou de intervenção, há propostas mais enriquecedoras nas práticas pedagógicas. Assim, a parceria das universidades com as escolas é fundamental - realidade promissora já realizada por diversos grupos de pesquisas de muitas universidades brasileiras.

Entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “forma-se” e “mediar formações”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa. Por outro lado, nossa experiência apontou essa via como um caminho promissor para instituir saberes/fazerem capazes de dar conta da complexidade de atuar na/com a diversidade da sala de aula/escola (JESUS, 2007, p. 174).

Ressalta-se que a população atualmente passível de ser condizente com a condição de DI é extremamente diversificada, como também são muito diferenciadas suas potencialidades e necessidades educacionais especiais. Uma grande porcentagem de indivíduos, cerca de 80%, apresenta dificuldades exclusivamente na esfera acadêmica (MENDES, 1995). Para tal público, poucas adaptações devem ser feitas em relação aos processos educacionais regulares, pois o que eles precisam é de um ensino de qualidade no contexto da classe comum, a fim de se evitar necessidade de remediação.

Um número bem mais reduzido dessa população apresenta dificuldades no desenvolvimento mais generalizadas que podem ir desde o nascimento até a vida adulta. Nesse grupo, as necessidades educacionais, que geralmente não são atendidas pelos processos formais e informais de educação, é mais diferenciada e requer programas mais individualizados e objetivos que, em geral, fogem às tradicionais habilidades acadêmicas enfatizadas nas escolas comuns (MENDES, 1995).

No caso dos alunos com DI matriculados em escolas brasileiras é provável que a maioria apresente dificuldades restritas à esfera acadêmica e que as instituições especializadas ainda concentrem mais as matrículas de alunos com mais prejuízos. Além disso, tendo em vista a fragilidade dos processos de identificação desses alunos e a baixa qualidade

do ensino nas escolas brasileiras, é possível questionar se essas dificuldades se devem a um déficit intelectual ou a incapacidade das escolas de ensinar com qualidade seus alunos mais vulneráveis ao processo de fracasso escolar (VELTRONE, 2011).

Considerando o conjunto dos alunos com DI, a literatura indica que o “especial” do ensino que eles precisam abrange desde pequenas modificações, em aspectos do ensino comum, até grandes modificações, uma vez que as necessidades educacionais especiais são muito diversificadas. Tais recursos podem envolver o ambiente de aprendizagem, recursos humanos qualificados, abordagens pedagógicas diferenciadas, procedimentos de ensino diversificados, adequações ou diferenciações curriculares que especifiquem o que ensinar, em qual sequência e como organizar os objetivos em níveis e serviços educacionais. A quantidade e qualidade de recursos variam de acordo com as necessidades do educando e das possibilidades oferecidas pelo sistema educacional.

Observamos que no discurso atual de professores do AEE há diferentes tendências de atuação, emergindo a questão sobre qual seria a mais indicada para a escolarização de indivíduos com DI. Infelizmente, dada a complexidade do conceito de deficiência intelectual, é praticamente impossível propor currículos de forma genérica ou mesmo para as diferentes subcategorias como se houvesse algum grau de homogeneidade no público-alvo (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

Assim, essa diversidade de tendência, em parte, pode ser explicada pela complexidade do conceito, pelas diferentes teorias que surgiram ao longo da história sobre como ensinar alunos com DI, da própria prática de inclusão escolar que obriga a enquadrar esse novo contingente de alunos na organização escolar vigente e, de certa forma, manter a função da escolarização igual para todos os alunos.

Além disso, constata-se que as (des)orientações dos documentos oficiais do MEC sobre como deve ser o AEE para estudantes com DI parecem acrescentar diversidade a esse contexto também, reforçando a tendência de pensar que na SRM não se deve ter como objetivo trabalhar conteúdos curriculares, mas sim as “habilidades” necessárias para acessar o currículo, as orientações no sentido de complementação, de não funcionar como reforço escolar e a indicação para o trabalho com “habilidades cognitivas superiores” que parecem não ser suficientes para embasar a compreensão dos professores sobre o que deve ser o AEE para estudantes com DI.

Talvez, o foco dado nos documentos sobre a importância dos recursos na sala, aliado à revolução que as tecnologias (assistivas, de informação e comunicação) têm promovido na atualidade também parecem induzir uma compreensão, por parte dos professores especializados, de que esses recursos devem assumir a centralidade do AEE para alunos com DI, quando eles deveriam apenas assumir a função como o próprio nome diz: são apenas ‘recursos’ e não são um fim em si mesmo. (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

No aspecto político, há indício de um avanço promissor quando os professores do AEE saem do trabalho isolado nas SRM e desenvolvem práticas colaborativas com professores do ensino comum, contexto esse que não é incentivado quando a regra é de atuação em contraturno.

Finalmente, cabe destacar a importância de estudos que vão além da descrição e da crítica, que avancem com proposições que possam contribuir com a prática dos professores, e que extrapolem o foco das práticas pedagógicas exclusivas do AEE lançando compreensão também sobre o que acontece no contexto da classe comum a fim de oferecerem um retrato mais completo do processo de escolarização de estudantes com DI nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R.; LACANALLO, L. F. Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 155-164, 2009.

ALBUQUERQUE, Z. A. Relato de observação de aluno com déficit intelectual em escola inclusiva. ScientiaTec: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 04, n. 03, p. 151-165, 2017.

ARARUNA, M. R. Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em 08 abril de 2024.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CORRÊA, C. C. M.; OLIVEIRA, M. E. F. Para além das fronteiras do processo de ensino e aprendizagem: a mediação pedagógica para os alunos com deficiência intelectual. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 222-242, 2022.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 01, p. 57-74, 2015.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MANTOVANI, J. V.; MACALLI, A. C. Atendimento educacional especializado: reflexões da realidade de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 131-150, 2016.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 166-175.

LOPES, E. Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

MANZOLI, L. P.; BATISTA, B. R.; SANTOS, C. V. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250-1264, jul./set. 2020.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995.

_____.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos

professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

_____.; CIA, F.; VALADÃO, G. T. (ORG.). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, v. 4. 520p .

MENDONÇA, A. A. S. Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba. Uberaba. 2014.

MESQUITA, G. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-24.

NETA, A. S. O. A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para aluno com deficiência intelectual. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPEd sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. especial, p. 23-40, 2011.

OLIVEIRA, J. P.; MATOS, A. S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021.

REBELO, A. S.; SILVA, A. M. Indicadores de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 482-499, 2022.

Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13363>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUSA, I. C. Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.

VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2011.