

INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS CURRICULARES AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

TOMASELLI, Edilene Cristina Maiochi

SANTOS, Valério Xavier dos

RESUMO

O presente artigo titulado “Inclusão escolar: práticas curriculares aos alunos com deficiência”, parte da seguinte questão: Como oportunizar atividades pedagógicas e socioculturais dentro das práticas curriculares para os alunos com deficiência? Esse artigo tem como objetivo geral: Analisar as práticas curriculares desenvolvidas aos alunos com deficiência; seguindo dos seguintes objetivos específicos: Identificar a deficiência intelectual e suas características; compreender a política e o processo de inclusão; sugerir práticas pedagógicas para alunos com deficiências. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa. A inclusão escolar se caracteriza quando a unidade escolar for capaz de acolher e promover a permanência com qualidade de todos dentro dela. Para isso realmente acontecer é necessário o respeito e cumprimento das políticas públicas na prática diária, a formação continuada dos professores, a revisão dos fundamentos do ensino-aprendizagem e principalmente o diálogo entre “escola” e os familiares. Respeitar os valores de igualdade, de direitos e de oportunidades educacionais para todos, criando e mantendo um ambiente educacional favorável, equilibrado, aberto a mudanças que são necessárias para sair das práticas tradicionais e engessadas de ensino.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Práticas Curriculares. Alunos. Deficiência.

1. INTRODUÇÃO

Autores diversos dissertam sobre concepções múltiplas do que venha a ser a deficiência intelectual, com olhares e vertentes biológicas, médicas e institucionais. Segundo a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), a deficiência intelectual é um estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, com limitações do funcionamento adaptativo de comunicação, cuidados pessoais, afazeres domésticos, habilidades sociais, uso dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (SILVA, 2020).

O modelo da inclusão já é algo bem consistente atualmente e tem ganhado espaço, diferente da integração, que só inseria esse educando no espaço da escola.

Esse modelo trabalha a conscientização de que a escola é para todos, aberta às diferenças, priorizando pelas especificidades de cada educando, em especial aqueles excluídos do sistema tradicional e pela sociedade (SILVA, 2020).

Partindo da questão: Como oportunizar atividades pedagógicas e socioculturais dentro das práticas curriculares para os alunos com deficiência? Esse artigo tem como objetivo geral: Analisar as práticas curriculares desenvolvidas aos alunos com deficiência; seguindo dos seguintes objetivos específicos: Identificar a deficiência intelectual e suas características; compreender a política e o processo de inclusão; sugerir práticas pedagógicas para alunos com deficiências.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa sobre o tema referente “Inclusão escolar: práticas curriculares aos alunos com deficiência”, abrangendo livros clássicos e artigos científicos publicados em bases de dados.

O trabalho de inclusão escolar deve se iniciar desde a Educação Infantil, quando a criança a partir dos 04 anos começa seu processo escolar. Um dos desafios enfrentados pelos educadores é fazer as mediações necessárias para que as crianças com deficiência intelectual, física ou sensorial tenham melhor interação e uma participação mais ativa juntos com seus coleguinhas e educadores.

Sendo assim, essa pesquisa pretende trazer mais subsídios aos educadores para trabalhar em seu dia a dia com nossas crianças especiais.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

O termo “diferente, desviante, anormal”, ou seja, aquele que é fora da norma, foi e ainda é visto pela sociedade de maneira depreciativa. Os grupos sociais tendem a manter a igualdade, a homogeneização, criando normas e critérios, que passam a determinar os atributos e condutas aceitáveis a ser seguido por todos os membros dessa sociedade. Sendo assim, qualquer comportamento desviante do padrão era considerado não desejável e o sujeito assim, com essas características, era passível de estigmatização e exclusão do convívio social. Com isso, podemos ver relatos que até meados do século XX, pessoas consideradas “anormais” eram excluídas do convívio social por meio de diferentes formas de instituições segregadas, como hospícios, escolas especializadas, asilos, entre outros (MASCARO, 2013).

Uma criança com deficiência mental, independente do grau da sua necessidade individual, requer estratégias e mediações pedagógicas diferenciadas

daquelas necessárias para a aprendizagem de uma criança que apenas apresenta dificuldades no processo educativo por razões emocionais ou pela precariedade de suas condições socioeconômicas. A inclusão escolar não deve negar ou minimizar a existência de necessidades específicas, seja elas de ordem orgânica, biológica, sociais e culturais (PLETSCH, 2009).

Várias revisões nos termos e conceitos em relação à deficiência mental partem de olhares de diversas áreas de conhecimento, onde juntamos a educação, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a antropologia. Passamos no decorrer dos tempos por várias denominações influenciados pelo saber médico: no século XIX – idiota; no início do século XX – imbecilidade e retardo mental (com seus níveis: leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo no final do século XX. Em 1930, durante o Congresso de Genebra, tentou minimizar a carga negativa presente nos termos da época e estabeleceu um padrão internacional: Deficiência Mental (CARNEIRO, 2006).

Segundo Vygotsky (1997), a criança não sente de forma direta sua deficiência. A consequência direta da deficiência vem pelo defeito feito pelo rebaixamento da posição social da criança; o defeito visto como um desvio social. Quando temos uma deficiência, o desenvolvimento da pessoa não ocorre de maneira natural, porém, é construído a partir das condições concretas de vida, que não estão predefinidas no indivíduo nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que é construído nas relações sociais.

A deficiência é vista a partir das significações, atribuídas pelo outro primeiramente e só depois é internalizada pelo próprio sujeito. As características orgânicas desse sujeito vão ser sua constituição que os determinarão porém, a atribuição de significados a esta peculiaridade vai ser definida na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo (CARNEIRO, 2006).

No novo sistema da AAMR, a deficiência mental 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, p. 20).

A troca de termo deficiência mental por deficiência intelectual apresentam concepções ainda complicadas para o entendimento de muitos. A expressão deficiência intelectual, pode apenas para alguns, apresentar uma pessoa sem

escolarização em uma sociedade letrada e por ser considerada um “déficit intelectual”, mesmo não sendo um deficiente mental (ARAÚJO, 2014).

A deficiência mental tem um registro fundamental de um funcionamento intelectual geral abaixo da média, associadas a duas ou mais condutas adaptativas ou capacidades do indivíduo em responder as demandas e rotinas da sociedade, atingindo os seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho dentro da própria família se estendendo a comunidade; dependência para locomoção; baixo desempenho escolar; dificuldades para atividades de lazer e de trabalho (BRASIL, 2003).

Nos manuais DSM-IV; CID 10 e Sistema 2002, temos o aparecimento do termo “retardo mental”. Esse “retardo mental” procede de um funcionamento intelectual abaixo da média, juntamente com o comprometimento significativo no comportamento adaptativo, que tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006).

Para essas crianças e jovens com deficiência mental/intelectual, o ambiente escolar deve favorecer a aprendizagem apresentando formas de atelier, cantinhos e oficinas, que possam desenvolver habilidades adaptativas, sociais, de comunicação, de cuidados pessoais, levando esse indivíduo a ter uma autonomia de suas funções (BRASIL, 2003).

2.1 POLÍTICA E PROCESSO DE INCLUSÃO

Inclusão é um termo que envolve a convivência de diversidades, sendo que as diferenças são próprias do indivíduo e enriquecem nossa sociedade. Além do conceito de inclusão considera a diversidade, ela também abrange o princípio da equidade como garantia para a igualdade de direitos humanos, condição primordial para o estabelecimento de uma sociedade democrática e justa. Para que a diversidade não seja uma desigualdade social, devemos providenciar ações diferenciadas (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013).

É fato que devemos integrar o “deficiente” na sociedade, tornando-o a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Repensar o espaço social do deficiente, foi uma ação que ganhou força no Brasil com o processo de redemocratização nos anos 80, resultando em transformações radicais nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta parte da população (GLAT; BLANCO, 2007).

Transformar o modelo segregado de Educação Especial é uma questão a ser repensada. Buscar alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, abrangendo assim, os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema da rede regular de ensino, como é o indicado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (MASCARO, 2013).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e a garantia da igualdade quanto ao acesso e a permanência do aluno, sendo ele, especial ou não, dentro da escola. O atendimento educacional (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino público, é a indicação. A reafirmação dessa ideia é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que atribuiu aos pais o dever de matricular seus filhos na escola (ARAÚJO; PLETSCHE, 2014).

Em 1990 com a “Declaração Mundial de Educação para Todos” considerada a base para universalização da educação básica em alguns países, vindo de encontro em 1994 com a “Declaração de Salamanca” que contribuiu para o crescimento e fortalecimento das políticas públicas de Educação Especial. São importantes documentos que norteiam o sistema educacional brasileiro (PLETSCH, 2010; ROCHA, 2014).

A Declaração de Salamanca, em seu capítulo V da LDB estabelece a oferta da educação especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e a referência ao currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Artigo 59 indica que os sistemas de ensino devem prover à Educação Especial em seu: currículo, métodos, recursos específicos para atender a essa população especial; prevê a certificação da terminalidade específica para aqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingirem conteúdos curriculares mínimos que são exigidos para a conclusão do Ensino Fundamental e ainda assegura a aceleração de estudos nos programas escolares para alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013).

Complementando esse contexto, outros documentos foram elaborados e puderam contribuir com a “Educação Especial no Brasil”, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, de 1998 e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, promulgada no ano de 2002 (ARAÚJO; PLETSCHE, 2014).

No decorrer das práticas realizadas após as leis e determinações serem iniciadas, podemos identificar o aumento no que concerne à matrícula dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, porém o desafio permanece em promover o acompanhamento e a intervenção junto às práticas educativas construídas na educação básica, com o intuito de apoiar professores e demais pessoas (INEP, 2013).

Com a organização do documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinaliza em seus escritos prorrogados pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 garantem as seguintes ações: Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior com o atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Em 2001 com a apresentação do Plano Nacional da Educação (PNE), fixou alguns objetivos e metas a serem realizados, a curto e em médio prazo, visando ao aprimoramento da educação e com isso abrangendo o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais. No século XXI, a Educação Inclusiva já está efetivada como política educacional oficial do país, tendo como retaguarda a legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas: federal, estadual e municipal de ensino (BRASIL, 2008).

Conforme delibera a já citada Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Em 2007 com a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecendo as metas para o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Em 2008, tivemos a nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deu mais força as leis anteriores. Em sintonia com os princípios

da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Declaração da ONU (Organização das Nações Unidas) aprovada em 13 de maio de 2008, veio a agregar os sistemas educacionais inclusivos (MASCARO, 2013).

Os alunos da Educação Especial têm seus direitos assegurados nos sistemas de ensino, para que sejam atendidas as condições distintas para atender às suas necessidades educacionais especiais, o que inclui técnicas, estratégias, currículos, métodos e práticas educativas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A necessidade de professores especializados para atuar nas classes comuns da rede pública também é essencial para construir um novo cenário promissor e ampliar as possibilidades de desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013).

Importante salientar que as políticas de inclusão escolar não podem ser vistas de forma isolada, elas devem estabelecer relações com os processos de “exclusão escolar” fato bem relevante na maioria das escolas brasileiras. As propostas inclusivas tem que ter ciência que a educação é um direito de todos, com direito também de acesso e permanência de modo significativo para essa criança (BRASIL, 1998)

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

Precisamos acreditar que o deficiente intelectual pode aprender, tanto dentro de um modelo médico quanto num modelo educacional. Não devemos colocar a ênfase do não aprendizado, na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim, na falta de meios em proporcionar condições adequadas que possam promover essa aprendizagem e seu desenvolvimento. Dentro desse novo paradigma também se reflete a mudança na concepção de deficiência, não sendo mais vista como uma doença crônica, mas sim, como uma característica do sujeito que pode trazer desvantagens em seu desenvolvimento que dependem em grande parte, das condições de aprendizagem e socialização que lhe são disponibilizadas (MÁSCARO, 2013).

A escola trabalha dentro de um currículo pré-determinado para que os professores possam ministrar suas aulas, focando em conhecimentos a serem ensinados, trabalhando o controle social que compreende a organização de regularidades rotineiras básicas, além de suas contribuições para o aprendizado pelos

alunos das ideologias hegemônicas, orientando o professor a: ordenar, guiar, conferir sua prática pedagógica. Diante disso, a escola com seu currículo, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às pessoas a selecionar, classificar, rotular, disciplinar e distribuindo a desigualdade do saber (NÓVOA, 2002).

Sendo assim, o currículo concreto, ou seja, aquele realmente materializado na escola envolvem estratégias desenvolvidas pelos professores para desenvolverem determinados ensino e aprendizagens. A concepção do currículo se dá então, dentro de uma situação social de grande complexidade e fluidez. Com isso, adaptamos esse currículo de acordo com o aluno que encontramos em nossa sala de aula (SACRISTÁN, 2000).

Diante dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como uma prescrição imposta pelos governos que não possa ser mudada. Devemos reconhecer as “entradas” para o enfrentamento de práticas pedagógicas excludentes e a partir daí, ponderar novas bagagens de ideias e significados para a Educação Especial, numa inclusão verdadeira e não apenas com mudanças técnicas na forma de conhecimento e organização do ensino na escola (SACRISTÁN, 2000).

Uma proposta inclusiva é algo mais amplo, onde se modifica desde as condições estruturais (físicas, recursos humanos qualificados, financeiro) chegando as condições de acolhimento, condições democráticas de participação de todos no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve promover tanto o acesso a educação, mas oferecendo condições de permanência e aproveitamento social e escolar daquela criança especial, levando em consideração as singularidades de cada um (BRASIL, 1998).

Um desafio para os professores é o conceito de apenas ensinar o aluno considerado “ideal” “normal”, dentro de um padrão avaliativo único de ensino-aprendizagem. Quando se respeita a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental, temos que mudar esse conceito “padrão” para um modo inclusivo, flexível, adaptativo, englobando “todos” em seus mundos de conhecimentos (GARCIA, 1999; MAFEZONI, 2002; MIRANDA, 2003; SAAD, 2003; PIECZKOWSKI, 2003; PADILHA, 2001).

A diversidade metodológica de ensino é algo que precisa ser feito devido a singularidade de cada indivíduo. Uma criança que apresenta alguma dificuldade ou alguma deficiência vai demorar mais tempo para entender ou assimilar um determinado conteúdo. Quando ela própria percebe isso, ou quando a turma percebe

isso, pode se considerar inferior ou começar a ser rejeitada por alguns colegas da turma. Sendo assim, adaptar as atividades as crianças com deficiências é encontrar brechas para envolvê-la de modo mais significativo no mundo escolar. De forma lúdica e particular, respeitando o tempo de cada um (SPRÉA, 2021).

Uma importante questão é ensinar, ou seja, capacitar o próprio professor para que ele saiba adaptar as atividades sempre que achar necessário para envolver aquela criança. Para alunos com deficiência mental/intelectual as instruções devem ser claras e curtas. As tarefas pequenas e significativas, explicando a todo o momento o passo a passo e só prosseguir quando aquele conceito estiver consolidado e repetido por algumas vezes (SPRÉA, 2021).

Algumas dicas para que a aprendizagem da criança deficiente possa ser mais eficiente: trazer algo de interesse daquela criança ou objetos de seu dia-a-dia para que ela possa: categorizar, classificar, agrupar, ordenar, obter noções de conjunto e quantidade; trabalhar com histórias de personagens que elas gostem para propor: desenhos, exercícios de memorização, músicas, relacionando os personagens com situações reais; trabalhar o alfabeto de modo criativo e interativo; jogo da memória, onde o aluno deve memorizar a palavra correspondente à letra. Recortes para trabalhar a coordenação motora, jogos interativos; listas de compras; entre outros (APAE, 2011).

Não deixar a criança com deficiência isolada, o conteúdo também transmitido a ela pode e deve ser compartilhado com as outras crianças. Isso promove a sensação de algo novo, que possa empolgar e vincular ao processo de aprendizagem. O professor deve flexibilizar o tempo para que essas atividades e novas estratégias possam envolver os coleguinhas e envolver a criança deficiente com as atividades em grupo (SPRÉA, 2021).

Outra questão é a prática avaliativa, quais técnicas e instrumentos serão utilizados para avaliar esse aluno? Toda criança tem sua forma de aprender e com isso deve ter sua forma de ser avaliada. Existe a sensibilidade e as peculiaridades para as crianças que apresentam necessidades especiais. Nenhuma criança sendo comparada a outra, e sim caracterizando seu próprio desenvolvimento e progresso, oferecendo sempre que necessário os materiais de apoio, reforço, trabalhos diversificados, que se realizem no mesmo segmento temporal (BRASIL, 2003).

2.2.1 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Figuras geométricas

Objetivo: Identificar e nomear as figuras geométricas. Siga as pistas e descubra qual é a figura:

Tenho quatro lados iguais

Sou seu amigo

Pode-se fazer vários desenhos comigo.

Sou o: _____

Figura 1 - Figuras geométricas.



Fonte: Rio de Janeiro (2021)

Formando palavras

Objetivos: Estimular a construção e leitura das palavras.

Material: Cartolina, cola, tesoura.

Com a ajuda do seu (sua) responsável faça tiras com as vogais e as letras do alfabeto, conforme imagem abaixo, depois dobre a cartolina e passe a cola nas laterais. Agora é só brincar e encaixar as letras formando palavras.

Figura 2 - Formando palavras



Fonte: Rio de Janeiro (2021)

Nomeando os animais

Objetivo: Aprimorar o processo de alfabetização.

Você gosta de animais? Qual seu animal preferido? Converse com seus familiares sobre isso. Enumere os nomes dos animais de acordo com as figuras, depois escreva os nomes dos animais.

Figura 3 - Nomeando os animais.

| | | | | |
|-------|--------|------|--------|---------|
| PORCO | GALO | SAPO | OVELHA | CARACOL |
| PEIXE | GIRAFÁ | GATO | COELHO | RATO |

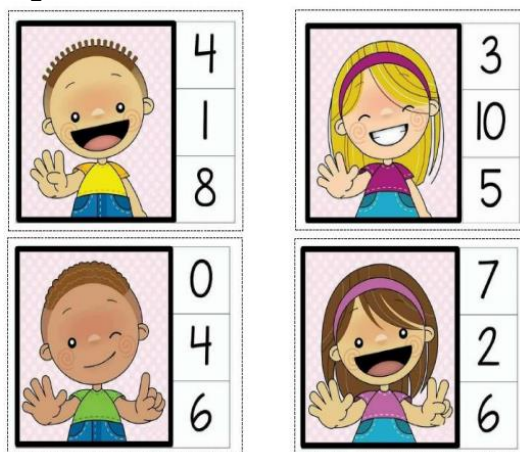
Fonte: Rio de Janeiro (2021)

Acerte os números

Objetivo: Associar a quantidade ao número.

Vamos contar até dez em voz alta. Observe a quantidade que as crianças abaixo estão mostrando com as mãos. Marque a opção que corresponde a quantidade dos dedos. Use seus dedinhos e faça outras quantidades.

Figura 4 – Acerte os números.



Fonte: Rio de Janeiro (2021)

2.3 METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado no presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica qualitativa. Esta revisão de literatura teve como base, pesquisas em artigos científicos, no Google Acadêmico, Scielo, arquivos e livros da biblioteca da universidade, tendo como descritores: inclusão escolar; práticas curriculares; alunos; deficiência, com a finalidade de avaliar o conteúdo sobre a temática na literatura de artigos relacionados ao tema.

O artigo foi dividido nas seguintes partes: introdução; desenvolvimento foi constituído dos itens: Deficiência intelectual e suas características; Política e processo de inclusão; Práticas Pedagógicas para alunos com deficiências, Algumas atividades; finalizando com as considerações finais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar se caracteriza quando a unidade escolar for capaz de acolher e promover a permanência com qualidade de todos dentro dela. Para isso realmente acontecer é necessário o respeito e cumprimento das políticas públicas na

prática diária, a formação continuada dos professores, a revisão dos fundamentos do ensino-aprendizagem e principalmente o diálogo entre “escola” e os familiares.

Respeitar os valores de igualdade, de direitos e de oportunidades educacionais para todos, criando e mantendo um ambiente educacional favorável, equilibrado, aberto a mudanças que são necessárias para sair das práticas tradicionais e engessadas de ensino.

REFERÊNCIAS

AAMR – American Association on Mental Retardation. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Currículo Funcional Natural na abordagem ecológica.** Manual prático para aplicação na Escola de Educação Especial da APAE de Bauru, 2011.

ARAÚJO, Daniele Francisco de; PLETSCHE, Márcia Denise. Reflexões sobre as práticas pedagógicas para alunos com necessidades especiais. In: Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em diálogos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Cap – UFRJ – 21 a 23 outubro de 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais.** Portal MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal MEC, 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Portal MEC, 2003. Coordenação Geral: SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Portal MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2021.

CARNEIRO, Maria Sílvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p.137-152.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p. 15-35.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Portal INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica-censoescola-matricula>>. Acesso em: 2 out. 2021.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 63-92, mar. 2013.

MAFEZONI, Andressa. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2002.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Políticas e práticas da inclusão social: um diálogo necessário. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PIECZKOWKI, Tania Mara Zancanaro. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC**. 2003.138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo/RS, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Atividades complementares para alunos com deficiência.** Prefeitura Municipal de Mangaratiba Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. Superintendência de Projetos Educacionais
Diretoria de Educação Especial e Diversidade (DEED). 2021.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** 2014. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação - Instituto Multidisciplinar (PPGEduc) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2014.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPRÉA, Rosane. **Atividades para alunos com deficiência intelectual.** IPTC, 2021. Disponível em:< <https://iptc.net.br/atividades-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor.1997. p. 59-72.