

ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A ÓTICA DE UM DOCENTE RECÉM-FORMADO

*Cleidineia Cavalcante da Costa¹, Wagner José dos Santos²,
Maiara Silva Oliveira², Cláudia Terra N. Paz³

1 Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal, SP, Brasil.

2 Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, (IFTM) Campus Avançado Uberaba (Parque Tecnológico), Uberaba, MG, Brasil.

3 Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFAR - Campus Jaguarí, Jaguarí, RS, Brasil.

RESUMO: A escolarização e a inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) papel da família, da escola e do Estado, porém, como espaço promotor da socialização e democratização do conhecimento, a escola precisa estar preparada para receber e atender as singularidades intelectuais do aluno com necessidades especiais de aprendizagem. O objetivo do estudo foi descrever e analisar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de alunos com DI, por uma professora recém-formada e sem qualquer formação específica em educação especial. A metodologia utilizada baseou-se na análise descritiva qualitativa dos fatos relatados pela docente, categorizados em: ambiente de ensino, professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem e alunos com DI. Para cada eixo foram identificados pontos positivos e negativos, conforme fundamentação da literatura. Constatou-se o uso de práticas pedagógicas que, no contexto investigado, não viabiliza a aprendizagem ou a inclusão dos alunos com DI, principalmente devido à ausência de capacitações pedagógicas, de infraestrutura adequada e de materiais didáticos diferenciados. Por outro lado, um dos alunos investigados, que é acompanhado pela família e recebe atendimento periódico por especialistas, apresentou aprendizagens proficuas para a sua faixa etária. Portanto, observou-se a necessidade de um trabalho conjunto, entre as Instituições vinculadas ao processo, para garantir o bem-estar social e educacional dos alunos especiais.

Palavras-chave: Educação inclusiva; práticas pedagógicas; processo de ensino-aprendizagem.

INCLUSIVE SCHOOLING FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FROM THE PERSPECTIVE OF A NEWLY QUALIFIED TEACHER

ABSTRACT: Schooling and the inclusion of students with intellectual disabilities (ID) are the duty of the family, the school, and the State, however, as a space that promotes the socialization and democratization of knowledge, the school needs to be prepared to receive and meet the intellectual singularities of the student with special learning needs. The study's objective was to describe and analyze the school environment and the pedagogical practices used in teaching students with ID by a recently graduated teacher without specific special education training. The methodology used was based on qualitative descriptive analysis of the facts reported by the teacher, categorized into: teaching environment, teacher as mediator in the teaching-learning process, and students with ID. For each axis, positive and negative points were identified, according to the literature. The use of pedagogical practices was verified which, in the context

* Autor correspondente:
cleidineiastm@gmail.com

Recebido: 03/10/2023.
Aprovado: 09/12/2023.

Como citar: Costa, C. C. da. Escolarização inclusiva de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de um docente recém-formado. *Revista Inova Ciência & Tecnologia / Innovative Science & Technology Journal*.

Editores:
Dra. Vanessa Cristina Caron
Dr. Arcangelo Loss

DOI: Será atribuído posteriormente.

Copyright: este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença de atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição, e reprodução em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.



investigated, do not enable the learning or inclusion of students with ID, mainly due to the lack of pedagogical training, adequate infrastructure, and differentiated teaching materials. On the other hand, one of the students investigated, accompanied by his family and receiving periodic assistance from specialists, demonstrated useful learning for his age group. Therefore, the need for joint work between the Institutions linked to the process was observed to guarantee special needs students' social and educational well-being.

Keywords: Inclusive education; pedagogical practices; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A escolarização e a inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a) e pelo Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para os alunos com DI iniciou em 1911 em ambientes separados dos demais alunos (Toledo; Vitaliano, 2012). A partir de 2008 a inclusão desses alunos passou a ser obrigatória em salas de ensino comum (Brasil, 2008).

Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão-LBI, também chamada de estatuto da pessoa com deficiência, dispõe de diversas ferramentas educativas para que os direitos das pessoas com deficiência sejam assegurados e livres da exclusão, da discriminação, do preconceito e da ausência de acesso real a todos os setores da sociedade. (Brasil, 2015).

A denominação deficiência intelectual (DI) deve-se a razões históricas e científicas (Bordin; Scheid, 2019; Mascaro, 2016). Trata-se de uma condição que ocasiona, em maior ou menor grau, limitações da capacidade intelectual, da habilidade de comunicação, da cognição, da concentração, da memória e dos movimentos (Ke; Liu, 2020). Vale ressaltar, que os níveis de Quocientes de Inteligência (QI) dos indivíduos com DI variam de leve (entre 50 -70) a profundo (menor que 20) (Ke; Liu, 2020).

Para Bordin e Scheid (2019), o avanço intelectual de pessoas com DI pode ser análogo ao de pessoas com desenvolvimento cognitivo esperado para idade, para isso ocorrer as abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem precisam estar de acordo com a capacidade intelectual do indivíduo. As estratégias educacionais devem atender às especificidades dos alunos com DI e também dos alunos com defasagem de aprendizagem, sem ignorar o desenvolvimento intelectual do restante da turma.

O processo educacional diferenciado eficaz existe mediante a realização de estratégias educacionais inclusivas construídas ao longo de experiências vivenciadas, baseados em modelos de aprendizagem (Bordin; Scheid, 2019). Nesse caso, a rotina de uma sala de aula heterogênea torna-se um "laboratório" interessante (Toledo; Vitaliano, 2012). Contudo, adaptações e flexibilizações curriculares são caminhos necessários para garantir que os alunos com deficiência consigam ultrapassar as barreiras de acesso ao conhecimento, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 em seu Art.59. (Brasil, 1996)

O processo de ensino e inclusão escolar não é simples, e adaptações curriculares devem ser feitas para

acompanhar o ritmo de cada aluno. Formar cidadãos a partir da apropriação do conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem é papel da escola (Braun; Nunes, 2015). Visto que os métodos e os processos utilizados para o ensino, educação e socialização de qualquer cidadão brasileiro está amparado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394 de 1996 (Brasil, 1996).

Sem recursos, a escola limita-se à socialização do aluno com DI. Portanto, não basta matricular o aluno com necessidades especiais de aprendizagem em uma sala de aula superlotada e esperar que o professor "faça milagre". Em condições não favoráveis, é difícil o professor igualar a atenção entre os alunos especiais e o restante da turma. Esses e outros fatores são apontados no trabalho de Toledo e Vitaliano (2012). Mesmo assim Mendonça (2014) atribui a segregação escolar dos alunos com DI à "falsa ideia" de que os professores consideram tais crianças incapazes.

Não basta esperar ou exigir do professor um trabalho solitário eficaz, antes é impreterível oferecer meios para minimizar a situação instalada (Toledo; Vitaliano, 2012). Ademais, cursos de capacitação para os docentes podem ser ofertados no próprio ambiente de ensino, por exemplo, por meio da troca de experiências, de modo a favorecer a construção coletiva do saber pedagógico.

Os governos precisam disponibilizar fundos orçamentários para a compra de materiais didático-pedagógicos diferenciados, reformas estruturais, adaptações dos espaços, formação e capacitação do quadro docente e, se necessário, para a contratação de profissionais de apoio. Na prática, sabe-se que os governos não apresentam um comprometimento eficaz com a escolarização de alunos da educação especial. Consequentemente, as escolas encontram-se despreparadas para os cuidados educacionais voltados ao ensino e ao desenvolvimento intelectual da criança (ou do adolescente) com DI (Valentini; Gomes; Bisol, 2016).

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi descrever e analisar o espaço e as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora de escola pública nos processos de ensino, aprendizagem e inclusão dos alunos com DI. Para tanto, foram preparadas descrições da escola, para compreensão do contexto, e da professora, a fim de analisar a sua postura profissional no cotidiano escolar e na rotina de sala de aula. As descrições dos alunos especiais estão no texto apenas para fins de compreensão, sem detalhamento por questões de ética.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada no trabalho foi baseada em uma abordagem qualitativa (Gressler, 2003), a partir de uma percepção da realidade. Seguida da análise, compreensão e descrição da conduta relatada por uma profes-

sora, lotada em uma escola pública de ensino comum. A docente ministra aulas para turmas de Ensino Fundamental II¹ e Médio, contabilizando aproximadamente 150 alunos. Entre eles, pelo menos 8 são alunos com deficiência.

Esta análise foi dividida em três categorias, sendo: escola enquanto ambiente de ensino, professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem e alunos com DI. Foram destacados pontos positivos e negativos, conforme trabalhos da literatura (Moreno; Souza; Dragone, 2017).

Por fim, a título de esclarecimento, não foram especificados nomes da escola e nem das pessoas envolvidas na pesquisa por questões de ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos estão distribuídos ao longo de três categorias, a saber: descrição do cenário escolar, descrição da atuação docente e descrição geral das características de quatro alunos com DI e das tentativas de inclusão, desenvolvidas apenas para compreensão das práticas adotadas em sala de aula.

Descrição do Cenário Escolar

O cenário da pesquisa foi uma escola pública de Ensino Fundamental II¹ e Médio, composta por 60 professores, aproximadamente 800 alunos e 28 turmas. Esta escola está localizada em uma região periférica de um município com cerca de 120 mil habitantes.

A escola conta com um pequeno polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), gerenciado por duas pedagogas. O atendimento periódico na AEE é disponibilizado tanto para alunos matriculados na escola como para alunos externos, matriculados em escolas da mesma diretoria de ensino. Para tais alunos, existe uma demanda significativa com lista de espera. A prioridade no atendimento é dada aos alunos que possuem diagnóstico médico, mesmo com a garantia legal do acompanhamento escolar especializado (Brasil, 2015):

[...] não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (Brasil, 2015, p. 57).

Existe um polo AEE que presta um atendimento limitado, possivelmente devido à falta de funcionários e de espaço físico. Isso cria uma demanda de alunos não atendidos e os que são atendidos não seguem a periodicidade necessária. Além disso, faltam outros espaços físicos inclusivos como, por exemplo, uma sala de recursos multifuncionais. Além de ações educativas pontuais e interativas, entre profissionais da educação e alunos com necessidades especiais. Tudo isso, dificulta ainda mais o processo de inclusão social e o desenvolvimento desses alunos (Mascaro, 2016).

Descrição da Atuação Docente

A professora é licenciada e possui várias pós-graduações, ministra aulas no ensino comum para os níveis fundamental II e médio. Todas as suas turmas encontram-se em sua capacidade máxima e em quase todas as salas existem alunos com DI. Consequentemente, a rotina em sala de aula é semelhante à descrita no trabalho de Toledo e Vitaliano (2012):

[...] em sala de aula, identificamos que as professoras não atendiam às especificidades dos alunos com DI, suas orientações eram, de modo geral, dirigidas a todos os alunos e não planejavam nenhuma adaptação para eles. Os alunos com DI raramente realizavam as atividades propostas pelos professores. [...] (Toledo e Vitaliano, 2012, p. 326).

A quantidade exagerada de alunos nas turmas é um fator limitante para o ensino, pois não só os alunos especiais necessitam de atenção redobrada, mas também os alunos com defasagem na aprendizagem. Além disso, a professora não havia recebido nenhuma orientação formal a respeito da presença e nem das especificidades dos alunos com DI, até notar a presença deles em sala de aula. Na ocasião, ela dirigiu-se a coordenação pedagógica, que se limitou a confirmar o diagnóstico de DI, sem fornecer qualquer orientação preliminar.

O método de ensino utilizado pela professora é totalmente intuitivo e, possivelmente, ineficaz, uma vez que consiste em fornecer uma explicação mais detalhada e individual aos alunos com DI e também aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Já as práticas inclusivas consistem em diálogos constantes com as turmas, a fim de instigar a socialização entre todos os alunos. A postura da docente em sala de aula é própria da sua formação acadêmica, a qual não é específica para os alunos com DI (Santos; Martins, 2015), ou seja, apresenta significativa fragilidade no modo de ensinar e avaliar tais alunos (Valentim; Oliveira, 2013).

Descrição das Características Discentes e das Tentativas de Inclusão Desenvolvidas

Os alunos de inclusão se encontram matriculados no sétimo ano e estão na faixa etária de 11 anos de idade. Dois desses alunos não possuem laudo médico, enquanto os outros dois apresentam diagnóstico médico, respectivamente, de DI e de Autismo.

Um diagnóstico preliminar feito pelas profissionais da AEE, por solicitação dos professores após notarem uma aparente diferença nas demandas de aprendizagem dos dois alunos sem laudo, levou a escola presumir que tais alunos possivelmente são alunos com deficiência intelectual. Com a possível suspeita da deficiência, os responsáveis desses alunos foram convocados, comunicados e orientados a procurar atendimento e tratamento mais especializado; contudo, tais responsáveis não aceitaram a possível deficiência nos filhos.

¹Turmas de 5º ao 9º ano.

Nessa situação a escola deve procurar o conselho tutelar, exigir dos responsáveis uma postura adequada, para garantir um acompanhamento e tratamento especializado dos alunos (Brasil, 2008). Certamente, a escola realizou um comunicado formal junto à instituição encarregada por assegurar os direitos desses alunos, porém existe uma fila espera.

Os alunos com laudo médico, embora sejam atendidos na AEE, não possuem tratamento diferenciado em sala de aula. Infelizmente, são “meros espectadores”, encontram-se em turmas superlotadas que demandam um trabalho e atenção praticamente impossível de realizar, por um único professor. Por isso, torna-se muito difícil desenvolver qualquer trabalho focado exclusivamente nesses alunos especiais. Nem a socialização é garantida, pois dos quatro alunos investigados, dois são desprezados pelo restante da turma. Isso significa que apenas matricular o aluno com DI em uma sala de aula de ensino comum é insuficiente. Antes, é preciso desenvolver atividades de inclusão envolvendo os demais discentes e, também, garantir uma infraestrutura adequada.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b) reforçam em seu documento:

O convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas. (Brasil, 2021, p. 11).

Não basta impor a socialização para garantir a inclusão dos alunos com DI na escola comum, antes disso é importante desenvolver estratégias junto à comunidade escolar, pois o desprezo é ocasionado por comportamentos e/ou atitudes consideradas “não sociáveis”. O acompanhamento profissional na AEE atua como um facilitador no processo de socialização. Mas, devido ao quadro limitado de profissionais, não é possível realizar o atendimento periódico de todos os alunos especiais e muito menos desenvolver estratégias de inclusão junto à comunidade escolar.

Os indivíduos com DI podem apresentar diferentes faixas de incapacidade intelectual (Ke; Liu, 2020), que determinam, entre outras coisas, o nível de alfabetização e a capacidade de fala. Entre os alunos observados, a capacidade de fala de três pode ser considerada adequada para a faixa etária. Por outro lado, o aluno que apresenta certa dificuldade na fala também é o único não alfabetizado.

Além disso, um dos alunos especiais apresentou uma retenção de conhecimento adequada, esperada para a sua série escolar. O interessante desse aluno é que, além de mais facilidade, ele possui laudo médico, é atendido na AEE e os seus responsáveis o acompanham periodicamente durante as aulas de português e de matemática (disciplinas com maior carga horária). Dessa forma, pode-se concluir, que o desenvolvimento intelectual e social do aluno é resultado de um trabalho conjunto entre escola e família. Consequentemente, esse

aluno tem maiores chances de inserção social e profissional no futuro.

Finalmente, ao longo desta pesquisa, ficou nítida a falta de apoio escolar aos professores, além da ausência de ambientes diferenciados aos alunos com DI. Embora a escola conte com um polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ela não disponibiliza atendimento a todos os alunos especiais matriculados. Ademais, por mais que os alunos com DI necessitem de diferentes práticas pedagógicas para a aquisição do conhecimento, a ausência de recursos materiais e humanos dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

Espera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa sirva de recurso qualitativo e reflexivo para o modelo educacional de alunos com DI, pois certamente é uma realidade vivenciada por professores e alunos de muitas escolas públicas de ensino comum.

Outro fator importante é a necessidade de cursos de formações específicos para o ensino de alunos com DI, já que não basta o professor ter um currículo bom em outras áreas.

Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem diferenciado, algumas alternativas podem ser adotadas como, por exemplo, a implementação de turmas reduzidas, a presença de professores auxiliares e a disponibilidade de materiais didáticos adaptados para o ensino do aluno com deficiência.

A implementação de leis sem o desenvolvimento de projetos e disponibilização de recursos financeiros não caracteriza uma ação eficaz no processo de ensino diferenciado.

Governo, família, escola e professor devem tomar partido de suas responsabilidades, trabalharem juntos para assegurar que todos os alunos tenham uma escolarização adequada às suas necessidades e demandas.

Por fim, a realidade de uma única escola, sob a ótica de um professor e de quatro alunos não generaliza os fatos vivenciados em todas as escolas públicas, não abrange todas as dificuldades do processo de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos com DI. No entanto, serve de parâmetro de comparação.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, nível de especialização do IFTM - UPT (Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Campus Uberaba – Parque Tecnológico) que favoreceu o desenvolvimento dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORDIN, Jussania Basso; SCHEID, Neusa Maria John. **A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com Deficiência Intelectual**. 1. ed. Curitiba:

Editora e Livraria Appris Ltda, 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. D.O.U. de 23.12.1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP. Brasília, 2001. a. DOI: [10.1097/SGA.0000000000000323](https://doi.org/10.1097/SGA.0000000000000323). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB17/2001. Brasília, 2001. b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

BRASIL, Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

BRASIL, Ministério de Educação. **Orientações para implementação e política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.

BRAUN, Patricia; NUNES, Leila Regina D'Oliveira Paula. **A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: O Caso de Ian**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 1, p. 75-92, 2015. DOI: [10.1590/S1413-65382115000100006](https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006).

GRESSLER, Lore Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. **JM Rey's IACAPAP Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. Geneva: IACAPAP, 2020. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/A.0-INTRODUCTION-2020.pdf>.

MASCARO, Cristina. **Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris

Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: ação de diretores e / ou gestores educacionais**. V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escola. Uberlândia, 2014.

MORENO, Katia Regina Caiado; SOUZA, Larissa Martins; DRAGONE, Nicole Rosseto Antonio. **A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar**. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 28, p. 621, 2017. DOI: [10.7213/rde.v9i28.3349](https://doi.org/10.7213/rde.v9i28.3349).

SANTOS, Teresa Cristina Coelho; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015. DOI: [10.1590/S1413-65382115000300006](https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006).

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. DOI: [10.1590/S1413-65382012000200010](https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000200010).

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum**. Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 40, p. 851, 2013. DOI: [10.7213/dialogo.educ.13.040.ds02](https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.ds02).

VALENTINI, Carla Beatriz; GOMES, Ruthie Bonan; BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão De Estudantes Com Deficiência Intelectual: Uma Revisão Sistemática Da Literatura**. Revista Teias, v. 17, n. 46, p. 125-142, 2016. DOI: [10.12957/teias.2016.25502](https://doi.org/10.12957/teias.2016.25502).