



## **REFLETINDO SOBRE A AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E DO MUNDO DO TRABALHO<sup>1</sup>**

**Anderson Spavier Alves**

Doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, Roma, Itália; Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre Inclusão e Sociedade” – GPEIS/PPGEduC/UNEB; Docente do Atendimento Educacional Especializado do Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia – CAPE-BA

E-mail: andersonspavier@gmail.com

**Jaciete Barbosa dos Santos**

Pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho – ICS/Uminho, Braga, Portugal; Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB; Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB; Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre Inclusão e Sociedade” – GPEIS/PPGEduC/UNEB; Orientadora da pesquisa de doutorado em andamento  
E-mail: jbsantos@uneb.br

### **RESUMO**

Este artigo representa um recorte teórico da pesquisa em andamento no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB. A pesquisa busca responder a seguinte pergunta: como os processos de inclusão escolar e no mundo do trabalho favorecem a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual? O objetivo geral da pesquisa é analisar como os processos de inclusão escolar e no mundo do trabalho favorecem a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual. Visto que ainda não houve aproximações com o campo da pesquisa, este texto representa algumas reflexões teóricas sobre o objeto de estudo. Metodologicamente, este estudo tem abordagens empírica e qualitativa, de tipo estudo de caso, a partir da trajetória de 6 (seis) participantes – pessoa com deficiência intelectual que tenham vivenciado/estejam vivenciando a inclusão escolar e a inclusão no mundo do trabalho em Salvador-Bahia. Para isso, serão utilizados dispositivos para a obtenção de informações, a saber: a) questionário sociodemográfico; b) questionário de avaliação da autonomia com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2008); e c) entrevista semiestruturada. A análise das informações obtidas será realizada através do Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2015).

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência intelectual. Autonomia. Inclusão escolar. Inclusão no mundo do trabalho. Formação.

<sup>1</sup> Este artigo representa uma revisão do estudo “Autonomia e adultez da pessoa com deficiência intelectual a partir da inclusão escolar e no mundo do trabalho” publicado nos Anais do V Congresso Internacional de Educação Inclusiva – V CINTEDI, ocorrido em Campina Grande - Paraíba entre 12 e 14 de junho de 2024.



## 1 INTRODUÇÃO

A cidadania da pessoa com deficiência faz parte de um processo de mudança dos paradigmas cultural e legislativo que se alimentaram (e continuam a se alimentar) mutuamente a partir de movimentos constantes que visavam (e visam) garantir, prioritariamente, o direito à vida, visto que nem sempre lhe foi assegurada em alguns contextos históricos e sociais, e outros tantos advindos a partir deste direito fundamental, como educação e trabalho. Nesse sentido, Spavier Alves, Santos e Souza (2023), afirmam que

educação e trabalho, direitos sociais importantes para a pessoa com deficiência, trazem sentido de presente e uma construção de futuro em favor dessa pessoa, no que tange sua autonomia e a interconexão com outros âmbitos/setores de vida, dando-lhe sentido existencial e a possibilidade de elaboração de um (ou vários?) projeto(s) de vida que reconheça(m) suas diferenças em favor de sua inclusão social (Spavier Alves; Santos; Souza, 2023, p. 1-2).

Assim, esse artigo, sendo um recorte teórico da pesquisa de doutorado em andamento, propõe discutir as contribuições da educação especial/inclusiva e do mundo do trabalho, em uma perspectiva de autonomia para a vida da pessoa com deficiência intelectual que seja mais ampla possível.

## 2 EDUCAÇÃO: DIREITO INEGOCIÁVEL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O título dessa seção mostra que, primeiramente, vamos analisar a dimensão da educação, constituída no Brasil como direito de todas as pessoas e, portanto, direito da pessoa com deficiência – e, neste caso, daquela com deficiência intelectual. Internacionalmente, vale ressaltar que o direito à educação já estava previsto na Declaração dos Direitos Humanos, especificamente no artigo 26, ao afirmar que “toda pessoa tem direito à instrução” (Brasil, 2013a, p. 23). É evidente que o uso do termo “instrução” representa uma aproximação com a educação formal que, no Brasil, é desenvolvida no contexto escolar, sendo obrigatória e gratuita dos quatro e aos dezessete anos e organizada em pré-escola e ensinos fundamental e médio (educação básica) (Brasil, 2013b).

Pensar no processo educacional para a pessoa com deficiência requer uma reflexão sobre esse direito em si, cuja origem e marco histórico são ligados ao âmbito da saúde no contexto francês (final do século 18 e início do século 19), portanto, em uma perspectiva inicialmente clínica a partir da relação estabelecida entre o médico Jean-Marc Gaspard Itard e Victor, o *sauvage de l’Aveyron*. A partir dessa conexão, há uma mudança de paradigma que Caldin (2007) descreve: “[...] é do encontro casual (ou



inconscientemente procurado?) entre Itard e Victor que nasce a inovação educacional e começa a construção de uma nova percepção da deficiência”<sup>2</sup> (*ibid.*, p. 34, tradução nossa).

O advento dessa perspectiva impulsionou pesquisas em âmbito educativo/pedagógico e no Brasil, especificamente, segundo Mazzotta (2005), o processo educacional brasileiro para a pessoa com deficiência ocorre a partir de iniciativas oficiais, cujas primeiras experiências são registradas no início da segunda metade do século 19 para a pessoa com deficiência visual e deficiência auditiva/surdez, em espaços específicos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente, Instituto Benjamin Constant – IBC e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, respectivamente.

Refletindo sobre o processo educacional da pessoa com deficiência no Brasil, Santos (2007) destaca que a educação da pessoa com deficiência é demarcada por três momentos distintos a partir de influências europeias e norte-americanas: educação em instituições totais, integração e inclusão. Para o autor, as instituições totais foram predominantes até o final da década de 1960, nas quais a educação era segregatória em relação ao estudante com deficiência. Já o modelo da integração ocorreu entre os anos de 1970 e 1980, “[...] cujo princípio fundamental era a idéia da normalização, baseado no modelo médico da deficiência enfatizava o aluno e sua capacidade individual de adequar-se à realidade da escola” (*ibid.*, p. 11). Ainda para o autor, a inclusão “[...] assume um discurso inovador e radical tendo como princípio a aceitação da diversidade. No paradigma da inclusão, o foco é retirado do aluno, devendo os sistemas educacionais promover mudanças em suas estruturas tornando-se acessíveis a todos (*ibid.*).

Assim como aconteceu com o *sauvage de l’Aveyron*, as experiências iniciais de cunho pedagógico ou médico-pedagógico para a pessoa com deficiência intelectual também ocorreram em ambiente relacionado à saúde, especificamente, segundo Mazzotta (2005), em 1874, no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira. Fazendo um salto histórico, Batista (2019) afirma que o processo educacional da pessoa com deficiência intelectual no Brasil começa, efetivamente, através da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, criada pelo Decreto n. 48.961/1960.

Ressalta-se que a Lei n. 4.024/1961, de diretrizes e bases da educação nacional, faz menção à “educação de excepcionais” (Brasil, 1961) que, segundo Sassaki (2011), era “[...] o termo utilizado nas

<sup>2</sup> Sobre a questão, Caldin (2007) explicita que Jean-Marc Gaspard Itard produziu duas memórias: *De l’education d’un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l’Aveyron*, de 1801, e *Rapport fait à son Excellence le Ministre de l’Intérieur sur les nouveaux développements et l’état actuel du sauvage de l’Aveyron*. Ainda sobre a questão, outro material interessante é *L’enfant sauvage*, filme francês dirigido por François Truffaut entre as décadas de 1960 e 1970, baseado na obra de Jean-Marc Gaspard Itard.



décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual” e a Lei n. 5.692/1971, de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, menciona “tratamento especial” para estudantes com deficiência física e intelectual em distorção série-idade (Brasil, 1971). As campanhas nacionais como a CADEME foram extintas a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, através do Decreto n. 72.425/1973, para promover a “[...] expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Brasil, 1973), portanto, essas foram iniciativas que impulsionaram a educação da pessoa com deficiência intelectual.

Fazendo outro salto histórico, a partir de 1988, a educação torna-se direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do estado e da família que devem, portanto, assegurá-la (Brasil, 1988, art. 205), sendo dever do Estado, também, garantir o atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência (*ibid.*, art. 208-III). Ressalta-se que, embora garantido legalmente, nesse período ainda não existia definição precisa sobre o que seria esse “atendimento educacional especializado”, porque, no Brasil, a pessoa com deficiência ainda vivenciava experiências educacionais em um sistema substitutivo. Destaca-se a efervescência das discussões sobre a educação inclusiva que ocorriam em nível internacional – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (1990); Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais – Salamanca (1994); Declaração sobre Educação para Todos – Dakar (2000); Declaração de Sapporo (2002); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); dentre outras – e que, certamente, fermentaram um processo de discussão e reflexão que culminaram, ao menos inicialmente, na mudança legal em favor da pessoa com deficiência em relação aos processos de inclusão escolar e em outros âmbitos no Brasil, pois como afirma Spavier Alves (2016), “[...] é necessário usar a perspectiva do pensamento global e a ação local” (*ibid.*, p. 160).

Esses avanços legislativos, especialmente no âmbito educacional, encontram respaldo na Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), de diretrizes e bases da educação nacional, que traz, pela primeira vez um capítulo dedicado à educação especial e que representa um marco importante para a educação da pessoa com deficiência, definindo-a como modalidade da educação escolar (*ibid.*, art. 58), embora, mais uma vez, vale ressaltar que o sistema educacional brasileiro ainda não era considerado plenamente inclusivo, o que viria a ocorrer através da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008), que coloca o estado brasileiro, definitivamente, no caminho da inclusão educacional da pessoa com deficiência, garantindo a existência de um sistema inclusivo.

Outros atos normativos, como as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009b), o Decreto n.



7.611/2011, que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (Brasil, 2011) e, posteriormente, a Lei n. 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – LBI, ratificam esse sistema educacional inclusivo e dispõe sobre sua operacionalização. Especificamente, o capítulo IV da LBI, que trata do direito à educação, assegura para a pessoa com deficiência um

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Embora a educação seja direito de todos e o sistema educacional deva ser inclusivo, é preciso discutir acesso, permanência, aprendizagem e sucesso formativo para todas as pessoas, porém, a realidade cotidiana do ambiente escolar para a pessoa com deficiência gera exclusão, entendida como contraponto da inclusão. Esse processo ocorre, muitas vezes, de modo silencioso e perverso, porque a escola não consegue dar conta da complexidade da existência da diversidade de seus estudantes, seja a partir de seus pertencimentos identitários, seja da diversidade existente nos próprios processos de aprendizagem quando não consegue garantir modos e tempos diversos de aprender, pois, para Rapp (2018), essa diversidade está no que os estudantes aprendem (o que percebem), como eles aprendem (como processam) e por que eles aprendem (o que interessa e os motiva). Essa diversidade nos processos de aprendizagem independe se o estudante é uma pessoa com deficiência ou não.

Essa subjetividade individual de cada estudante nos sinaliza a importância de uma escola que (re)pense seus processos de ensino para que haja, de fato, processos de aprendizagem para todos os estudantes, visto que a educação é um direito difuso, mas o desafio da escola torna-se muito evidente quando se trata de estudantes que são público da Educação Especial – com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento<sup>3</sup> e com altas habilidades/superdotação. Embora Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) reportem que, em uma pesquisa de revisão sistemática com 280 trabalhos de 25 países, “pelo menos 89 deles mostram evidências científicas de que uma educação inclusiva traz benefícios a curto e longo prazo para o desenvolvimento cognitivo e social de todas as crianças, com e sem deficiência” (*ibid.*, p. 45), o discurso docente vai na direção da falta de competências profissionais – “não fui/não estou preparado para...” ou “não sei lidar com...” – para promover/garantir a inclusão de estudantes que são público da Educação Especial.

<sup>3</sup> A legislação brasileira ainda traz o termo “transtornos globais do desenvolvimento”, mas atualizando-o, seria “transtorno do espectro autista”.



Spavier Alves e Valet (2017) sustentam que “a competência profissional é cada vez mais solicitada na escola, ou seja, o professor deve estar preparado – a partir de uma consistente e frequente formação continuada – para responder às exigências do mundo contemporâneo (*ibid.*, p. 126). Em relação à inclusão escolar, essa questão em relação à competência profissional docente é evidenciada por Vieira Marcondes e Coelho Lima (2020) quando destacam que “[...] em todas as ações que oferecemos, a busca por uma ‘receita de inclusão’ sempre esteve presente, acompanhada pela fala de que ‘não se sentem preparados para lidar com o aluno com deficiência’” (*ibid.*, p. 127, grifos dos autores).

Vale ressaltar que o docente não é o único responsável por promover a inclusão escolar e “[...] o trabalho do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem não é/pode ser isolado/solitário. Para que consiga construir uma consistente mudança na vida do estudante, o esforço deve ser coletivo, ou seja, de toda a comunidade escolar [...]” (Spavier Alves; Valet, 2017, p. 129), porém, sem dúvida, é um ator imprescindível para que ocorra sucesso escolar de todos os estudantes e, especificamente, daqueles que são público da Educação Especial, portanto, é manifesta a necessidade de formação inicial e/ou continuada nessa área do conhecimento. É necessário (re)pensar a inclusão escolar como um movimento coletivo e, nesse sentido, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) afirmam que é oportuno pensar a formação docente nessa perspectiva e traçar

[...] caminhos para aprimorar e fortalecer a formação de professores em uma perspectiva coletiva – e não por meio de exemplos individuais de sucesso – que estimulam a reflexão sobre o papel de gestões públicas, organizações da sociedade civil e dos próprios docentes para promover uma educação cada vez mais equitativa e inclusiva para as pessoas com e sem deficiência (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 25).

Os autores também reforçam que a ideia sobre a formação de professores, visto a complexidade do ambiente escolar, e apontam que

pesquisas e marcos legais nacionais e internacionais sobre o tema mostram que, para a educação inclusiva acontecer no chão da escola, os educadores reivindicam formação e capacitação profissional contínuas, que os apoie a desenvolver competências ao longo da carreira para agir em ambientes complexos, plurais e mutáveis (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 25).

Concordamos com os autores e precisamos salientar que é dever do estado, qualquer que seja sua esfera administrativa – federal, estadual e municipal –, propor formação continuada de professores no âmbito das diversidades que atravessam o cotidiano escolar, como a educação especial/inclusiva, porém, ressaltamos que a formação pode estar regularmente na pauta da escola, especificamente nas



atividades semanais de planejamento pedagógico, pois é necessário que seja compreendida não somente como aquela que certifica após um percurso acadêmico, mas, também, aquela do dia a dia da escola. Em consonância com o pensamento adorniano, essa formação no cotidiano da escola deve representar uma verdadeira formação ao estimular a relação profícua entre o pensamento crítico-reflexivo e a contrução da autonomia e dos processos emancipatórios e que, portanto, vai reverberá nas dinâmicas relacionais cotidianas da sala de aula, especialmente, nos processos de ensino e de aprendizagem, pois os docentes, a partir de bases epistemológicas consolidadas, refutarão, como afirma Santos (2013), aquilo

que Adorno denominou de pseudoformação, por restringir a educação à adaptação e/ou reprodução de uma vida indigna de ser vivida. Nesse sentido, se deve pensar nos desafios impostos pela contemporaneidade, no combate às desigualdades sociais, pois é exigida a tomada de posição em relação aos contextos de exclusão social aos quais, invariavelmente, estamos submetidos (Santos, 2013, p. 28).

Se é necessário que sejam desenvolvidas competências profissionais para que os docentes possam dar respostas positivas às diversidades – identitárias e de aprendizagem – talvez a frase dita pelos docentes poderia ser recolocada para “não tive experiência ainda...” – o que é pouco provável –, mas compreender que, mesmo que já tivessem tido experiências pregressas, na perspectiva de Walter Benjamin, “[...] a realidade, por ser inevitavelmente temporal, determina as relações de diferentes formas e de incontáveis múltiplos sentidos. Isso quer dizer que toda experiência é sempre nova e única por maior semelhança que possa ter com a dos outros” (Bortolini, 2020, p. 53).

Diante de preocupações legítimas em relação à formação docente, o processo de inclusão de estudantes que são público da Educação Especial torna-se realidade no contexto educacional brasileiro. De acordo com os dados do Censo Escolar 2024<sup>4</sup> (Brasil, 2025a), a educação brasileira registrou 47.088.922 matrículas, das quais 2.076.825 na Educação Especial. Desse total, 1.923.692 matrículas são em classes comuns (92,63%) e 153.133 (7,67%) em classes especiais. Ainda segundo esses dados, há, também, a evolução no número de matrículas desses estudantes na série histórica entre 2014 e 2024, bem como, para o mesmo período, também evolução no número de estudantes matriculados em classes comuns e, consequentemente, decréscimo no número de matrículas em classes especiais. Houve, portanto, uma variação de 134,2% entre 2014 e 2024 e crescimento anual de 8,9% em média, sendo 17,2% no último ano (Brasil, 2025a).

<sup>4</sup> Dados do Censo Escolar 2024 extraídos do Sistema *inepdata*, disponíveis em: <https://x.gd/0UBjk>. Acesso em: 2 jun. 2025.



Levando-se em consideração ainda os dados do último censo escolar (Brasil, 2025a) algumas características dos estudantes que são público da Educação Especial, daqueles que estão matriculados em classes comuns, portanto, 1.923.692 pessoas, 587.737 (30,55%) são de gênero feminino e 1.335.955 (69,45%) são do gênero masculino. Em relação à cor/raça, 34,72% se declararam brancos; 4,52% se declararam pretos e 43,93% se declararam pardos, portanto, 48,45% são negros; 0,34% são amarelos; 0,39% são indígenas e 16,10% não declararam cor/raça. Em relação à faixa etária, 75,35% têm idade até 14 anos; 16,31% têm idade entre 15 e 17 anos; 6,20% têm idade entre 18 a 24 anos; 0,66% têm idade entre 25 a 29 anos; 0,35% têm idade entre 30 a 34 anos; e 1,13% têm idade igual ou superior a 35 anos. Esses estudantes são divididos em relação à condição da seguinte forma: 0,30% têm cegueira; 4,34% têm baixa visão; 0,80% têm surdez; 2,07% têm deficiência auditiva; 0,03% têm surdocegueira; 7,66% têm deficiência física; 46,25% têm deficiência intelectual; 3,65% têm deficiência múltipla; 45,97% têm transtorno do espectro autista; e 2,28% tem altas habilidades/superdotação. Desse modo, o público dessa pesquisa em andamento – pessoa com deficiência intelectual – representa a maior população matriculada no contexto educacional inclusivo brasileiro.

Ainda em relação aos dados disponíveis no “inepdata”<sup>5</sup> referentes aos indicadores educacionais para o ano de 2023, 90,8% foram aprovados, 7,4% foram reprovados e 1,8% abandonaram, além disso, 2,3% constam sem resposta para esses indicadores. Obviamente, esses dados são quantitativos e seria importante uma reflexão sobre o que significa “aprovação”, “reprovação” ou “abandono” em um contexto escolar no qual os docentes dizem não “estar preparado” para garantir os processos de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender se essa aprovação é resultado de processos de ensino e de aprendizagem que garantiram o sucesso escolar desses estudantes porque, a educação brasileira, sendo direito de todos e dever do estado e da família, precisa garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

### **3 DIREITO AO TRABALHO: REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO**

Se a educação brasileira visa a qualificação para o trabalho, ressalta-se que este direito também já estava anunciado na Declaração do Direito do Homem, especificamente no artigo 23, que traz que “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de

<sup>5</sup> Dados do “Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação – INEP/MEC, disponíveis em: <https://x.gd/S814e>. Acesso em: 2 jun. 2025.



trabalho e à proteção contra o desemprego” (Brasil, 2013a). Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), no artigo 1º, inciso III, um dos fundamentos da república brasileira são “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”. Já o artigo 5º, inciso XIII, afirma que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (*ibid.*) e, especificamente, o artigo 6º traz o trabalho como um dos direitos sociais (*ibid.*).

Em relação ao trabalho para a pessoa com deficiência, o Brasil ratificou a Convenção n. 159, da Organização Mundial do Trabalho – OIT (Brasil, 2019)<sup>6</sup>, que versa sobre a reabilitação profissional e emprego para essa população, cujo reflexo foi a promulgação da Lei n. 8.213/1991, conhecida por conta de seu artigo 93 que estabelece a obrigatoriedade de reserva de 2 (dois) a 5 (cinco) por cento das vagas para pessoas reabilitadas ou com deficiência em empresa com mais de cem empregados (Brasil, 1991).

Segundo os dados de Brasil (2009a), os signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação à conscientização, devem promover medidas para “[...] o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral”. Especificamente para o trabalho e emprego, os signatários reconhecem o direito ao trabalho para essa população “[...] em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência” (Brasil, 2009a) e devem adotar medidas específicas que garantam esse direito. O direito ao trabalho também foi previsto na LBI, especificamente no capítulo VI, que traz as mesmas bases da supracitada convenção.

Não obstante as garantias legais sobre trabalho e emprego da pessoa com deficiência, segundo os dados de Brasil (2023), ao analisar a força de trabalho de pessoas com deficiência para o ano de 2022, “[...] o total de pessoas com deficiência com idade de trabalhar era de 17,5 milhões, o equivalente a cerca de 10% do total da população com 14 anos ou mais de idade [...]. Porém, as pessoas com deficiência que estavam de fato na força de trabalho representaram 5,1 milhões [...]” (*ibid.*, p. 6-7). Para o autor, “[...] a taxa de participação da força de trabalho no Brasil foi de 62,7%. Entretanto, essa taxa entre as pessoas com deficiência, cai significativamente, para 29,2% (Brasil, 2023, p. 7).

O autor afirma, ainda, que o nível de instrução não representa grande diferencial para a participação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, como ocorre com as pessoas sem

<sup>6</sup> Em 2019, o Decreto n. 10.088, de 5 de novembro, consolidou os atos normativos promulgados pelo poder executivo em relação às convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pelo Brasil.



deficiência; que o rendimento médio real mensal é mais baixo, correspondendo, aproximadamente, a 70% da média nacional e que as mulheres com deficiência estão em maior desvantagem, tanto em relação a seus pares sem deficiência (34% a menos) quanto na relação homem e mulher com deficiência (diferença em torno de R\$ 604); que em relação à cor ou raça, a diferença para pessoas pretas com deficiência e pardas com deficiência é de 37% e 34,4%, respectivamente, abaixo do rendimento das pessoas brancas com deficiência e, “entre as pessoas pretas, as com deficiência registraram rendimento do trabalho principal 27,6% a menos que os que não tinham deficiência. Já entre os pardos esta diferença foi de 25,1%” (Brasil, 2023, p. 13).

Assim como alguns marcadores sociais – cor/raça, gênero, por exemplo – impactam a vida de milhares de brasileiros, segundo os dados supracitados, o marcador social “deficiência” gera desigualdades e processos de exclusão que são agravados quando interseccionados com os marcadores sociais, como cor/raça e gênero. Especificamente, é possível notar, também, que embora o direito ao trabalho seja uma garantia legal para a pessoa com deficiência, acessá-lo requer superar barreiras – muitas vezes atitudinais, mas, também urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, tecnológicas (Brasil, 2015) – por isso é importante se debruçar sobre o fenômeno para compreender essas diferenças.

#### **4 DELINEANDO A PESQUISA: ESCOLHAS TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS**

Em relação à inclusão da pessoa com deficiência nos dois âmbitos trazidos (educacional e laboral), verificamos avanços legislativos e retrocessos culturais. É possível verificar que a inclusão é garantida nos dois contextos, através de legislação robusta na garantia desses direitos, mas, a partir da leitura dos números trazidos por Brasil (2023), verificamos retrocessos na cultura da inclusão nesses dois âmbitos ou, ainda, que a resposta da sociedade brasileira às exigências legislativas ainda é lenta. Apesar dessas observações sobre avanços e retrocessos no processo de inclusão, os dados comprovam a presença da pessoa com deficiência em espaços educacionais e laborais.

Pensando, portanto, na pessoa com deficiência intelectual que teve acesso a esses dois âmbitos, surge a pergunta principal dessa pesquisa: “como os processos de inclusão escolar e no mundo do trabalho favorecem a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual?”, cujo objetivo principal é analisar como a inclusão escolar e no mundo do trabalho podem desencadear processos de construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual. A relevância desse estudo leva em consideração os âmbitos acadêmico e social. Em linhas gerais, em relação ao âmbito social, essa pesquisa pode dar pistas sobre os processos de inclusão da pessoa com deficiência intelectual e se esses



dois âmbitos (educacional e laboral) incidem, positivamente ou não, na aquisição de sua autonomia. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa pretende discutir as categorias autonomia, pessoa com deficiência intelectual, inclusão (escolar e no mundo do trabalho) e formação que pode impulsionar outras produções acadêmicas.

#### 4.1 TRAÇANDO ESCOLHAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

A definição de “pessoa com deficiência intelectual” entrelaça dois conceitos: o primeiro, “pessoas com deficiência” e o segundo, “deficiência intelectual”. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas<sup>7</sup>, de 2006 (Brasil, 2009a), pessoas com deficiência “[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (*ibid.*). Embora não seja de interesse nesta pesquisa em andamento uma aproximação com o campo médico, o conceito de deficiência intelectual ainda está relacionado com essa perspectiva. Assim, segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD (2021), deficiência intelectual “[...] é uma condição caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que se origina antes dos 22 anos” (*online*, tradução nossa).

De acordo com Schalock, Luckasson e Tassé (2021), “deficiência intelectual” é o termo utilizado atualmente para substituir o termo ultrapassado “retardo mental”. Para os autores,

o termo DI abrange a mesma população de indivíduos previamente diagnosticados com retardo mental em número, tipo, nível, tipo e duração da deficiência, bem como a necessidade de serviços e apoios individualizados por parte das pessoas com essa deficiência. Além disso, todo indivíduo que é ou foi elegível para um diagnóstico de retardo mental é elegível para um diagnóstico de deficiência intelectual (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 1).

Ainda nessa perspectiva da evolução terminológica, Crochík *et al.* (2024) afirmam a importância essa importância, ao definirem que deficiência intelectual “[...] é uma expressão em evolução que representa a revisão conceitual de enfrentamento à repetição do preconceito e da discriminação, por meio de segregação ou marginalização” (*ibid.*, p. 459). Os autores também afirmam que esse que a AAIDD é a responsável por reconhecer e validar essa nova nomenclatura “[...] em substituição a expressões como retardo mental, deficiência mental, entre outras terminologias

<sup>7</sup> A referida convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto n. 6.949/2009.



existentes que subestimaram as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual” (*ibid.*).

Dados do Censo Demográfico 2022 (Brasil, 2025b) mostram que no Brasil há 14.400.869 pessoas com deficiência, das quais 2.689.666 com dificuldades funcionais de tipo “dificuldade permanente para se comunicar, realizar cuidados pessoais, trabalhar ou estudar por causa de alguma limitação nas funções mentais”. Ao trazer a questão da evolução na nomenclatura, é interessante notar a aproximação da referida pesquisa com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2008). Ao realizar o confronto com o Censo Demográfico 2010 (Brasil, 2010), percebe-se o uso de “deficiência por tipos de dificuldades funcionais” no lugar de “tipo de deficiência” e “dificuldade permanente para se comunicar, realizar cuidados pessoais, trabalhar ou estudar por causa de alguma limitação nas funções mentais” no lugar de deficiência “mental/intelectual”.

Embora frequentemente utilizadas como sinônimos, é importante diferenciarmos o que se entende por “educação especial” e “educação inclusiva” nesta pesquisa. Educação especial é uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013b), portanto, trata-se de modalidade da educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação com um público específico. Em relação à “educação inclusiva”, há redundância no uso dessa expressão na contemporaneidade, pois a natureza dos processos da educação é ser inclusiva para “dar conta” da diversidade existentes em espaços de aprendizagem em uma perspectiva de equidade. Geralmente – e equivocadamente – é utilizada de modo restritivo quando se deseja falar em educação para o público da “educação especial”. Nesta pesquisa, o uso da expressão “educação especial/inclusiva” traz a referência ao primeiro conceito (educação especial), visto que a pessoa com deficiência intelectual – que já tenha sido matriculada ou esteja matriculada em espaços formais de educação – é público dessa modalidade da educação e; ao segundo conceito (educação inclusiva) por conta de características inerentes da diversidade que habita o ser humano.

Em relação ao “mundo do trabalho”, Figaro (2008), o define como

o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (Figaro, 2008, p. 92).

Se o mundo do trabalho é o *locus* de complexidades e subjetividades, isso se dá por conta de sua centralidade no ser humano e das relações com sua força de trabalho – que “[...] consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva” (Marx, 1996, p. 99). Para o autor, o valor da força do



trabalho do homem se dá a partir do cálculo de tempo de (re)produção, sendo essa força exteriorizada pelo processo de trabalho, compreendido como “[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana [...]” (*ibid.*, p. 303). Em essência, parafraseando Marx (1996), o trabalhador produz bens e serviços, modificando a natureza a seu favor, através de sua força de trabalho e a vende em troca de um salário, em processo constante dentro das dinâmicas do capitalismo (e que se refletirá nas tensões e lutas de classes). Retomando o pensamento de Figaro (2008), o mundo do trabalho “[...] passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la” (Figaro, 2008, p. 92). A perspectiva da subjetividade e da dialética do mundo do trabalho é o que interessa nesta pesquisa, especialmente porque, para Ciavatta (2009), esse mundo é o contexto de aplicação do conceito marxiano do trabalho como princípio educativo, em uma dimensão que ultrapassa uma concepção meramente pedagógica para aquela realmente educativa.

Esta pesquisa se entrelaça, também, com a autonomia que, segundo Lepri (2016; 2020), relaciona-se com o propósito da própria vida e o processo de uma pessoa em se tornar adulta, pois, para o autor, “[...] a autodeterminação e a autonomia são características da condição adulta que se adquirem através de experiências de vida progressivas em contextos em que se pode experimentar a utilidade da própria ação” (Lepri, 2016, p. 12). No caso da pessoa com deficiência intelectual, esse processo de autodeterminação e autonomia pressupõe seu reconhecimento como pessoa e seu processo de interação com pessoas e contextos que supere representações sociais que a associam a uma “eterna criança” (Lepri, 2020), pois a infantilização pressupõe afastamento de perspectivas de autodeterminação e autonomia necessárias para que a pessoa com deficiência intelectual possa ter plena participação na sociedade.

Estar no mundo requer autodeterminação e autonomia, portanto, as contribuições de Piaget (2013) – quando discute os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia ao abordar o juízo moral da criança – são importantes para perceber se a pessoa com deficiência intelectual adulta passou por esses três estágios do desenvolvimento moral e como isso auxilia sua experiência de vida em relação à autonomia em outras dimensões ou em outros contextos. Outra discussão importante sobre autonomia é trazida por Freire (1996). A discussão do autor é na perspectiva do educador que deve ter um compromisso político, ético e amoroso em sua prática pedagógica que possibilite a construção da autonomia de seus educandos a partir do pensamento crítico-reflexivo desenvolvido através da



dialogicidade.

#### 4.2 ESTRUTURANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa em relação a sua abordagem (Minayo, 2007), dialética quanto ao método de abordagem (Marconi; Lakatos, 2007) e, em relação aos procedimentos é um estudo de caso (Yin, 2001). A pesquisa tem 6 (seis) participantes, cujos critérios de inclusão são: 1) ser pessoa com deficiência intelectual; 2) ter idade igual ou maior a 18 anos de idade; 3) ter frequentado ou estar frequentando uma instituição de educação formal (escola ou faculdade/universidade) na cidade de Salvador-Bahia – não é pretensão pesquisa trazer referências a marcos importantes, como a conclusão de níveis ou etapas específicas da educação brasileira; 4) estar incluído no mundo do trabalho, portanto, ter vínculo empregatício ou já ter vivenciado o processo de inclusão no mundo do trabalho com vínculo empregatício há, pelo menos, 6 (seis) meses e; 5) ter o local onde exerce ou exerceu uma atividade remunerada na cidade de Salvador-Bahia. Vale ressaltar que quaisquer outras características dos participantes não são relevantes para o critério de inclusão/exclusão desta pesquisa, a saber: cor/raça, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, religiosidade, etc. Outra informação relevante é que esta pesquisa não possui um *locus* definido.

Serão utilizados três dispositivos para a obtenção de informações para a pesquisa: a) aplicação de questionário sociodemográfico e; b) aplicação de questionário de avaliação da autonomia, elaborado seguindo a CIF (OMS, 2008) e; c) entrevista semiestruturada. A análise das informações obtidas nesta pesquisa baseia-se no Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2007). Segundo o autor, o referido método trata-se de “[...] uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema (*ibid.*, p. 105), portanto, interessa-nos o que está “para além” do discurso, o que o autor estabelece como “confronto” em uma perspectiva de compreensão *versus* crítica, próprios da hermenêutica e da dialética. O autor afirma que “Minayo (2002; 2006), fazendo uma reflexão densa acerca do diálogo entre hermenêutica (compreensão) e dialética (crítica), nos traz princípios que podem servir de baliza para a operacionalização do *método de interpretação de sentidos*” (Gomes, 2007, p. 100, grifo do autor). Ainda para o autor, esses princípios são: “[...] (a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; (b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam (*ibid.*).“



#### 4.3 PERSPECTIVAS SOBRE RESULTADOS

Esta pesquisa encontra-se em andamento, portanto, espera-se em sua conclusão que seja possível verificar as contribuições efetivas da educação especial/inclusiva e do mundo do trabalho que favorecem a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual. Esses dois processos de inclusão são garantidos por vasto ordenamento normativo em favor da pessoa com deficiência (nesta pesquisa o recorte é a pessoa com deficiência intelectual pelo alinhamento direto com a prática profissional do pesquisador como docente em uma instituição pública que oferece o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência), porém, não obstante a legislação vigente, nem sempre a inclusão acontecem de modo orgânico, muitas vezes o movimento social das pessoas com deficiência é que promove os tensionamentos necessários para haja o cumprimento de leis, decretos e portarias em favor dessas pessoas.

Aproximações teórico-conceituais mostram que a escola e o mundo do trabalho são contextos sociais que favorecem percursos educativos e formativos, cujos desdobramentos vão ao encontro da autodeterminação e da autonomia da pessoa com deficiência intelectual, corroborando com seus processos emancipatórios, por isso, pretende-se, no segundo semestre de 2025, a aproximação efetiva com o campo da pesquisa para a coleta de informações, de modo que seja possível confrontar a teoria sobre a inclusão escolar e no mundo do trabalho da pessoa com deficiência intelectual e verificar se esses dois meios sociais contribuem para a construção da autonomia.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e o trabalho, para além de direitos que devem ser garantidos, podem representar contextos sociais importantes para o processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, tanto como espaços de socialização, quanto de aprendizagem. , em valores positivos podem/devem ser reforçados, especialmente em relação ao respeito à diversidade e ao reconhecimento da alteridade, além de serem espaços de possibilidade da construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual.



## REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Defining criteria for intellectual disability. 2021. Disponível em: <https://www.aidd.org/home>. Acesso em: 4 maio 2025.

BATISTA, G. F. O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos “excepcionais”: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2019.

BORTOLINI, B. O. Walter Benjamin e a categoria de experiência (erfahrung). 1. ed. Passo Fundo: Daniel Confortin, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://x.gd/lbHE2>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://x.gd/7sMOP>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://x.gd/x37Ls>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973. Disponível em: <https://x.gd/VPy4q>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: <https://x.gd/nKoUid>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://x.gd/4puca>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://x.gd/yJ1jS>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://x.gd/TPbds>. Acesso em: 25 maio 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://x.gd/ApKDb>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://x.gd/OYD48>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://x.gd/sAbTA9>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://x.gd/6s6W9>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Senado Federal. Direitos humanos: atos internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://x.gd/Y58fV>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://x.gd/KhOWL>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: pessoas com deficiência 2022. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://x.gd/oNxfB>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2024. Brasília: Inep, 2025a. Disponível em: <https://x.gd/L2RxT>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista. Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025b.

CALDIN, R. Introduzione alla pedagogia speciale. Padova: Cleup, 2007.

CIAVATTA, M. O trabalho como princípio educativo. 2009. Disponível em: <https://x.gd/u8iFs>. Acesso em: 2 maio 2025.

CROCHÍK, J. L.; FERNANDES, L. M.; VEIGA, M. R. A. R.; SANTOS, J. B.; CARVALHO, S. R. S. Violência contra pessoas com deficiência intelectual no norte de Portugal. *Psicologia Argumento*, v. 42, n. 117, p. 446-468, 2024.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicom*, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

LEPRI, C. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettuale. In: LEPRI, C. (org.). *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli, 2016. p. 15-27.

LEPRI, C. *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettuale*. Trento: Erickson, 2020.

LIMA-RODRIGUES, L.; RODRIGUES, D. *Educação inclusiva e a formação continuada de professores: aprendizados nacionais e internacionais*. 1. ed. Tradução de Andrea Marques e Rodrigo Leite. São Paulo: Instituto Alana, 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro, volume 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Tradução de Cássia Maria Buchalla. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PIAGET, J. *The moral judgment of the child*. Reino Unido: Taylor & Francis, 2013.

RAPP, W. H. *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2018.



SANTOS, J. B. Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, R. N. Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e a escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. 2011. Disponível em: <https://x.gd/U3Edj>. Acesso em: 2 maio 2025.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. 12. ed. Washington, DC: AAIDD, 2021.

SPAVIER ALVES, A. Diálogos internacionais: reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália. In: MIRANDA, T. G. (org.). Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 157-179.

SPAVIER ALVES, A.; SANTOS, J. B.; SOUZA, R. R. A. A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: processos inclusivos na educação e no mundo do trabalho. Revista Estudos IAT, v. 9, p. 1-19, 2023.

SPAVIER ALVES, A.; VALET, A. Reconhecimento, competência profissional, coesão e mediação por uma escola inclusiva. In: NUNES, E. J. F.; ARAÚJO, S. R. M.; SANTOS, L. A. Educação, gestão e desenvolvimento local: diálogos, práticas e emergências na EJA. Curitiba: CRV, 2017. p. 119-136.

VIEIRA MARCONDES, F. G.; COELHO LIMA, P. A busca pela receita de inclusão na formação de professores: o olhar para o outro e a empatia matemática como um caminho possível. Boletim GEPEM, n. 76, p. 124-133, 2020. Disponível em: <https://x.gd/JfyUq>. Acesso em: 3 maio 2025.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.