

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS

Fernanda de Araújo Binatti Chiote
CEI Criarte/ Ufes

Keli Simões Xavier Silva
Doutoranda PPGE/Ufes

Keila Cardoso Teixeira
DLCE/CE/Ufes

Eixo1: Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade
Social
Comunicação Oral

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) seus contornos e os múltiplos determinantes para sua materialização. Como fonte de dados para análise utiliza os documentos que orientam, em nível nacional, as políticas educacionais numa perspectiva inclusiva, tendo a pesquisa bibliográfica e documental como procedimento metodológico. Compreende que as políticas educacionais voltadas para a universalização da educação básica sob o lema de “educação para todos”, são políticas sedutoras, que ao atenderem as demandas dos movimentos sociais incorporam essas mesmas demandas a lógica do capital, na qual essas políticas se constituem por meio de acordos internacionais, no processo de internacionalização da economia e organização do mercado mundial globalizado, baseado no discurso de modernização que tem por finalidade adequar as políticas de proteção social, dentre elas a educacional, ao modelo neoliberal de Estado mínimo. Utiliza como abordagem teórica e metodológica os pressupostos do materialismo histórico dialético, para o entendimento das condições históricas e materiais em que tais políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva se desenrolam. Tem como foco o papel da escola e do trabalho educativo na superação da lógica do capital, de modo que na escola não se reproduza as desigualdades das relações sociais, pois nela almeja-se a formação humana, uma formação que de acordo com Barroco (2007) aposta no humano, na capacidade de humanização e no alcance de um estado maior de consciência e liberdade para todos, inclusive aqueles que estão sob a condição socialmente denominada de deficiência.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação especial na perspectiva inclusiva. Formação humana.

Introdução

A perspectiva da educação inclusiva tem configurado a educação especial no Brasil nas últimas décadas sob a influência do movimento mundial de “Educação para Todos” a partir da década de 1990, que no contexto das políticas educacionais brasileiras se realiza no projeto de universalização da educação básica e na formação de um sistema educacional inclusivo. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva embora atenda as demandas dos movimentos sociais em prol da escolarização para as pessoas com deficiência, se realiza em consonância com as metas para a educação assumidas pelo Brasil, num movimento político e econômico de acordos e compromissos junto às organizações internacionais como as agências e fundos da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (KASSAR, 2011; PADILHA, OLIVEIRA, 2013).

Historicamente a elaboração das políticas educacionais brasileiras tem como determinantes fatores econômicos, atualmente o projeto de universalização da educação básica se realiza num processo de internacionalização da economia e organização do mercado mundial globalizado, baseado no discurso de modernização que tem por finalidade adequar as políticas de proteção social, dentre elas a educacional, ao modelo neoliberal de Estado mínimo.

Nesse contexto, a perspectiva da educação inclusiva se manifesta nas políticas educacionais quase que especificamente em referência a educação especial, o que reduz a compreensão da educação numa perspectiva inclusiva a garantia ao acesso, a permanência e ao atendimento educacional especializado na escola regular aos alunos público-alvo da educação especial (MICHELS, GARCIA, 2014).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva se configura como uma modalidade de ensino transversal, ou seja, perpassa todas as modalidades e etapas do ensino comum (BRASIL, 2008). Contudo, ela adentra o espaço da escola comum a partir da concepção de educação baseada no respeito a diversidade humana e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, no qual a

transmissão do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade é secundarizado, que reduz o papel da escola para os alunos com deficiência a socialização e convivência. “Uma proposta minimalista face à possibilidade de os estudantes vinculados à educação especial estarem matriculados e frequentando a escola regular” (VAZ, GARCIA, 2016, p.9), que desconsidera o papel revolucionário da educação escolar no desenvolvimento e na vida de toda e qualquer pessoa, seja ela com ou sem deficiência (BARROCO, 2011).

Desse modo o presente trabalho tem por objetivo analisar a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) seus contornos e os múltiplos determinantes para sua materialização, bem como seus desdobramentos no que diz respeito à formação dos alunos público-alvo da educação especial. Tomamos como abordagem teórica e metodológica os pressupostos do materialismo histórico dialético, “[...] vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto” (FRIGOTTO, 1991, p. 77). Como fonte de dados para análise utilizamos os documentos que orientam, em nível nacional, as políticas educacionais numa perspectiva inclusiva, tendo a pesquisa bibliográfica e documental como procedimento metodológico.

A Política Nacional de Educação Especial e suas (Re)Definições

Os debates a cerca da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ao longo desses últimos anos vêm ganhando diferentes contornos. Nesse sentido, autores como Garcia (2013); Harlos, Denari e Orlando (2014) e Vaz e Garcia (2016) nos ajudam a compreender tais contornos, especialmente com vistas às (re)definições do que se compreende dos pares: educação especial e educação especial na perspectiva da educação inclusiva; público-alvo e pessoas com necessidades educativas especiais (NEE); professor de educação especial e profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado (AEE).

Antes, porém, é relevante destacarmos que a compreensão dos elementos relacionados acima se encontra inscrita na correlação de forças atuantes no recorte temporal das últimas duas décadas, o que em termos gramsciano poderíamos chamar de *bloco histórico*. A partir de Gramsci (1995), podemos compreender o *bloco histórico* como um período de tempo, no qual a relação entre a chamada *Estrutura e Superestrutura*, se dá em uma vinculação orgânica entre ambas. Dito de outra forma, a noção de *bloco histórico* é composta pela relação dialética entre *Estrutura e Superestrutura*, relação esta que expressa a convergência de forças das ideologias e políticas presentes na sociedade daquele determinado período histórico. Sendo assim, ao buscarmos compreender os desdobramentos históricos que mencionaremos a seguir, o fazemos a partir desta grade de inteligibilidade.

Tornando a nos debruçar sobre elementos destacados anteriormente, voltamos nossas atenções para a constituição do entendimento acerca da educação especial e da educação especial na perspectiva da inclusão. A partir das análises feitas por Garcia (2013), é possível observarmos nesse processo a grande relevância da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, pois foi o primeiro documento que demarcou a educação básica como locus possível e desejável da educação especial. De acordo com o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, grifos do documento)

Se antes a educação especial só era pensada no contexto das instituições especializadas, é a partir desta resolução que os muros das antigas escolas especiais começam a ser transpostos. Nesse contexto a educação especial (que continuou a ser uma modalidade da educação escolar) passou a ser dimensionada também na escola regular, buscando implementar e desenvolver

uma proposta pedagógica que contemplasse os estudantes a que ela se destinava.

No entanto, ainda de acordo com a autora (GARCIA, 2013), com o delinear das políticas concernentes à educação especial, sutis transformações foram se sucedendo com o passar dos anos, as quais podem ser percebidas no documento orientador de 2008 denominado "*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*". Nesse, a ideia da escola regular como o local mais apropriado para todos os alunos, inclusive aqueles que estão sob a condição socialmente denominada de deficiência, adquire corpus. Sob a bandeira da educação inclusiva, o termo educação especial é invisibilizado, e o termo atendimento educacional especializado passa a ganhar os holofotes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial como modalidade de ensino, se torna transversal perpassando todas as modalidades e níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Deixa de ter o caráter de uma modalidade paralela, passando a se configurar no espaço da escola regular, como atendimento educacional especializado. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p 16).

Dessa forma, é digno de nota que toda essa mudança narrada não é meramente terminológica. Ela traz consigo uma nova perspectiva que desloca o enfoque, antes dado ao desenvolvimento de propostas pedagógicas, para o oferecimento de recursos e serviços, os quais ganham a faceta de atendimento educacional especializado, que passa a ser disponibilizados a partir da sala de recurso multifuncional.

Passaremos para o outro mote que nos move nesse segmento do artigo, que é compreender as mudanças dos perfis dos estudantes que são contemplados (ou não) pela educação especial na perspectiva da inclusão. Tal discussão não se

configura como uma tarefa fácil, a medida que são múltiplas e ainda conflitantes as compreensões sobre esses perfis.

Partindo do que está sendo praticado atualmente, podemos dizer a partir de alguns documentos como a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o decreto nº 7.611/2011,¹ que há um delineamento de quais grupos de pessoas devem receber os recursos e serviços do atendimento educacional especializado, ou seja, nos termos de tais documentos o público-alvo da educação especial é: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

No entanto, nem sempre foi assim. Harlos, Denari e Orlando (2014), ao nos falarem sobre isso salientam que na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 a caracterização desses era mais ampla e referia-se aos alunos com necessidades educacionais especiais em três grandes grupos de estudantes, são eles: os que têm dificuldades na aprendizagem por motivações orgânicas ou não, os que têm dificuldades de comunicação e os que apresentam altas habilidades/superdotação.

A partir da constatação dos autores acima mencionados, inferimos que tal documento se mostrou vanguardista naquela época, pois além de ampliar o espaço de educação formal das pessoas com deficiência, também expandiu a noção de quem seriam as pessoas que demandariam de uma atenção "especial" em sua escolarização, ou seja, aqueles que receberiam o ensino através de propostas pedagógicas singulares da educação especial. Entretanto, é importante destacar que no mesmo documento ainda há uma ênfase na manutenção de espaços segregadores (classes e escolas especiais), o que manteve a educação especial como uma modalidade paralela ou substitutiva do ensino comum.

¹ Revogou o Decreto nº 6.571 de 2018.

Tomando o íterim dos anos de 2001 a 2011, que foram retratados nos documentos mencionados acima, podemos perceber uma mudança conceitual em relação a quem se destina a educação especial. Mesmo que atravessados por um contexto macro em que ganha força o lema da "Educação Para Todos", os documentos que balizam a educação especial nesse espaço de tempo se apresentam de maneira paradoxal. Embora haja um movimento de se pensar uma educação que não seja segregadora, o caminho que os documentos norteadores acabam por traçar é o de restringir o público-alvo da educação especial, mesmo que essa se anuncie como engajada na perspectiva da inclusão.

Nesse contexto, quando Carvalho (2013, p.269) diz que "*[...] é preocupante a coexistência de textos e diretrizes divergentes e em vigor, no que tange à educação especial, AEE e sua aplicação à inclusão escolar*", ela nos faz perceber que os documentos que relacionamos acima, não se deram em uma ordem sucessória na qual um documento revoga aquilo que o anterior apontou. Ao contrário, acabamos por identificar que na conjuntura descrita acima, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 passa a vigorar em concomitância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o que em nossa compreensão expressa a luta pela significação conceitual das díades educação especial e educação especial na perspectiva da inclusão; e público-alvo e pessoas com necessidades educativas especiais.

É no ensejo dessa divergência legal circunscrita na luta pela significação é que passamos para a discussão sobre professor de educação especial e professor do atendimento educacional especializado.

Mediante a análise da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é possível perceber a distinção de dois tipos de professores que deviam atuar com os alunos público-alvo da educação especial: o especializado e o capacitado. A esse respeito, Vaz e Garcia (2016) nos esclarecem que no âmbito político-educacional da época em que tal resolução ganhou destaque, o professor especialista era o professor de educação especial e apresentava formação específica. Já o professor

capacitado era entendido como professor regente de classe comum, que em linhas gerais deveria perfazer cursos de formação continuada na área educação especial para conhecer aspectos amplos dos alunos com deficiência que eventualmente adentrariam a escola regular.

Com o trasladar para as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a configuração de quem deve ser o professor especializado e o professor capacitado é anuviada. Imerso naquele processo de invisibilização do termo educação especial no contexto maior do movimento da educação inclusiva, que mencionamos anteriormente, a discussão professor de educação especial e professor capacitado é silenciada. Ganha centralidade nesse cenário o professor do atendimento educacional especializado. E qual passa a ser a formação que um professor do atendimento educacional especializado deve apresentar? qualquer licenciatura acrescido de curso de formação continuada com foco para atuação no atendimento educacional especializado. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.18-19, grifos nossos).

A primeira vista pode parecer que essa tênue modificação na formação não tem grandes proporções, mas em grande escala o que nos denota é uma descaracterização do professor especializado, assim como foi com a natureza do trabalho voltado para o aluno com deficiência nas escolas regulares. Conforme apontamos anteriormente, a natureza do trabalho desenvolvido pela educação especial deixou de ser o desenvolvimento de propostas pedagógicas, e passou ser restrita ao oferecimento de recursos e serviços.

Conforme Vaz e Garcia (2016, p. 5) observam,

[...] o enfoque da política está sobre o trabalho do professor do AEE que na documentação substitui o professor de EE, ainda que sejam profissionais com formação, atribuições e *lôcus* de atuação diferenciados. Podemos depreender, portanto, que há interesse político em modificar a Educação Especial para um modelo de atendimento baseado em recursos e materiais adaptados.

Nesse contexto, as autoras seguem apontando que embora exista o mover político que vem transformando a educação especial, ocorre também a sobreposição dos papéis do professor do atendimento educacional especializado e do professor de educação especial. Ambos acabam por se interpretados como sinônimos ou como uma unidade. No entanto, este papel representa aquilo que Vaz e Garcia (2016), conceituam como "professor multifuncional".

De acordo com Vaz e Garcia (2016), professor multifuncional é aquele que carrega alguns elementos do professor especializado, porém é difundido na escola como alguém que desempenha uma função meramente técnica de operador de recursos e serviços que visam a promoção da acessibilidade de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tanto no âmbito da formação quanto no da atuação, tal professor é atravessado pela multifuncionalidade, pois na medida em que é aberta a possibilidade de que licenciados em qualquer área atuem como professor do atendimento educacional especializado e, na medida em que se deposita sobre esse professor responsabilidades que correspondem a atributos meramente técnicos, há aí um escamoteamento da real função de professor.

Frente ao exposto, e em face do fechamento desse subitem do artigo, sublinhamos que é a partir da concepção de Estado ampliado (GRAMSCI, 1995), o qual nos dá subsídios para compreender a política não como algo externo, intocável e imparcial, mas sim algo que é produzido no plano superestrutural e como consequência das relações tecidas entre sociedade civil e sociedade política no cumprimento de uma finalidade. Movidas por esse entendimento buscamos, ao longo das linhas escritas acima, estabelecer uma compreensão

radical dos diferentes contornos políticos da educação especial e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Considerações Finais

A instituição escolar por meio do trabalho educativo deve promover a formação humana, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de modo a proporcionar a elevação dos níveis de consciência do aluno num investimento na humanização ao máximo possível de todas as pessoas (BARROCO, 2007). De acordo com Saviani (2008, p. 13) o “trabalho educativo é o ato produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Entretanto, a escola burguesa fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, sob os discursos que valorizam a construção do conhecimento e a diversidade humana num processo de ensino centrado nos interesses dos alunos, que se realiza de modo espontâneo a partir das experiências cotidianas, esvazia o trabalho educativo ao retirar da função da escola a transmissão do conhecimento, vinculando a formação escolar a uma adaptação dos alunos as exigências do mercado (DUARTE, 2008).

No que tange a educação especial, a perspectiva da educação inclusiva se realiza dentro do contexto da escola burguesa. Sob a lógica do capital, a transversalidade assumida pela educação especial dentro da escola comum “[...] não se constitui em formas alternativas de desenvolvimento do processo educacional” (GARCIA, 2013, p. 109), retira dela a possibilidade de promover aos alunos com deficiência um ensino fecundo, orientado prospectivamente, investindo no que é indispensável para o desenvolvimento da pessoa, na constituição do humano homem (VIGOSTKI, 1997, BARROCO, 2012).

Nesse contexto, na busca de romper com a lógica do capital compreendemos a escola regular como um espaço de luta contra-hegemônica a partir de uma concepção pedagógica que pense:

[...] a educação com o entendimento do ser humano pleno, construído histórico-socialmente e, assim, escola inclusiva, educação para a diversidade não serão expressões que designam meras acomodações dos “diferentes” ao espaço escolar, mas, sim, a verdadeira inclusão de todos pautada em outra concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos (MARSIGLIA, 2012, p. 123).

Sendo assim, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva embora se realize sob a lógica do capital e na escola burguesa, ela representa um avanço no diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência por retirá-los dos espaços segregados de educação. Desse modo, consideramos que ao favorecer o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, a escola pública regular também pode vir a se configurar como um espaço de luta contra-hegemônica na construção de uma nova sociedade, uma vez que sistematize o trabalho educativo com vistas a promoção da formação humana ampla e para todos os alunos independente da condição de deficiência.

Bibliografia:

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara-SP, 2007.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G.(org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução – CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 01 de abr. 2017

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Rio de Janeiro, v.26, n.46, p.261-276, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 9 ed.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v.20, n.4, p. 497-512, out.-dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a03v20n4.pdf>>. Acesso em: 09 de mar. 2017.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.18, n.52, p.101-119. jan-mar 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 31 de out. 2014.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**. Campinas, v.34, n.93, p.157-173, mai.-ago.2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2017.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.) **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: XI Reunião Científica Regional da ANPED Sul, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.