

## PARADOXOS SOBRE A OCUPAÇÃO DO LUGAR DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Letícia Alves de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em dar visibilidade sobre o lugar de aluno com deficiência no processo de escolarização dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal. Historicamente, esse lugar é marcado pela relevância do discurso médico que, ao vincular a deficiência à incapacidade, acarreta na construção de relações de ensino marcada por baixas expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência. Para tanto, as discussões estão ancoradas na concepção de deficiência a partir do modelo social que preconiza que a questão central em relação aos alunos com deficiência no espaço escolar deixa de ser os possíveis impedimentos postos nos diagnósticos clínicos e desloca-se para a construção de estratégias pedagógicas que possibilitem a participação desses alunos no processo de escolarização. Uma vez que, a deficiência somente causará restrições na vida da pessoa quando houver resposta negativa por parte da sociedade. Logo, conclui-se que a concepção de deficiência afeta a construção das relações de ensino e as posições sociais dos alunos com deficiência no interior da escola. Bem como, tal concepção pode gerar barreiras sociais e atitudinais no cotidiano escolar que causam processos de desigualdade e exclusão, o que requer mudanças nas condições do processo de escolarização, nos modos de participação do aluno com deficiência no espaço escolar e a ressignificação do trabalho pedagógico voltado para as possibilidades de desenvolvimento desse aluno.

**Palavras-chave:** Aluno com deficiência, Modelo social da deficiência, Processo de escolarização.

### INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pautada em documentos políticos e legislativos, deve transcorrer em todas as etapas do sistema educacional brasileiro no processo de escolarização do aluno com deficiência. No entanto, o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência nas políticas públicas do governo brasileiro foi sendo marcado por paradoxos que perpassaram desde a exclusão de direitos e o seu silenciamento no período do Império até propostas de modelo de Integração. Com isso, o modelo educacional voltado para essas pessoas foi se estruturando pelo viés da reabilitação e da assistência, tendo as instituições de caridade e filantrópicas como responsáveis (Jannuzzi, 2012).

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [leticiaalves92@ymail.com](mailto:leticiaalves92@ymail.com);

O discurso acerca da Educação Inclusiva nas instituições de ensino ganhou maior força a partir da década de 1990 em meio a intensificação de debates internacionais direcionados aos países para que implantassem modificações nos sistemas educacionais para a promoção do acesso, permanência e condições de aprendizagem do aluno com deficiência na escola de ensino regular. Dentre esses movimentos, ganharam destaque a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (UNESCO; UNICEF; WB, 1990) ao apresentar a universalização da educação básica e a Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) ao discorrer acerca das intenções concernentes às políticas e ao trabalho pedagógico direcionado ao aluno com deficiência na busca por uma escola que viabilize condições para que todos os alunos possam aprender, independentemente de suas diferenças (Glat, 2011).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no artigo 58, é pontuado que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ainda assim, mesmo sendo legalmente reconhecida como “modalidade de ensino”, a Educação Especial vem sendo, historicamente e socialmente, marcada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino que atende pessoas que fogem dos padrões de normalidade postos pela estrutura social e que, por vezes, ocorre sem interlocução com o sistema de ensino regular (Michels, 2017).

Para Michels (2005, p. 257), a existência da Educação Especial se dá pela exclusão do aluno com deficiência no ensino regular e pela sua negação, isto é, pela contradição vigente no processo educacional. A autora ainda menciona que:

É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista. A sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos.

Embora a legislação brasileira parta do princípio de que as instituições de ensino devem criar condições para atender a diversidade de seu alunado, independentemente de suas diferenças e características individuais, e, ao mesmo tempo, tenha viabilizado o crescimento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, as contradições para a promoção de condições de permanência e de desenvolvimento dos alunos com

deficiência refletem posturas ligadas à organização da sociedade e à concepção de deficiência (Goés; Laplane, 2013).

De acordo com Glat (2011, p.3), o trabalho pedagógico e a forma de organização das escolas têm se constituído enquanto empecilhos para o processo de escolarização aluno com deficiência na escola de ensino regular, o que “coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a escola como a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente”. Isso acontece porque a escola é uma instituição rígida que ainda encontra dificuldades para receber, aceitar e atuar com a diferença e a diversidade de seu alunado.

Nesse sentido, os sistemas de ensino precisam propiciar mudanças em distintos aspectos, tais como: estrutura arquitetônica, formação inicial e continuada de professores, organização curricular, barreiras atitudinais, para que possam atender aos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Uma vez que, sem a promoção de tais alterações, o aluno com deficiência continuará excluído, mas, dessa vez, será excluído dentro do contexto escolar (Glat, 2018).

Alinhada ao discurso da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), ratificada com valor de emenda constitucional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008, p.1), proposta pelo Governo Federal, passou a assumir o modelo social da deficiência. De acordo com essa política, a Educação Inclusiva é assumida como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. Assim, a concepção de deficiência passou a ser deslocada das áreas médicas e da assistência social.

Sendo assim, o conceito de deficiência adotado para o presente artigo está pautado na concepção de deficiência a partir do modelo social. Segundo essa concepção, a deficiência existe no corpo da pessoa, contudo, as experiências vividas acontecem de diferentes maneiras a depender das interações sociais nas quais o sujeito esteja inserido. Isto quer dizer que o modelo social da deficiência reconhece que a lesão existe no corpo, mas os mecanismos da estrutura social oprimem e impõem restrições à participação social da pessoa com deficiência, o que acaba gerando experiências de desigualdade, humilhação e segregação (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Isto posto, o objetivo deste trabalho consiste em dar visibilidade sobre o lugar de aluno com deficiência no processo de escolarização dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal. Para tanto, problematizamos as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular e os impedimentos enfrentados por esses alunos para a ocupação dos seus papéis de alunos, enquanto sujeitos de direitos, no processo de escolarização.

### **Reconhecendo os alunos com deficiência como sujeitos da educação**

Atualmente, em meio às contradições das políticas educacionais brasileiras, vivenciamos a proposição de uma política na perspectiva inclusiva que responsabiliza o Estado pela educação dos alunos com deficiência e que aponta para construção de sistemas educacionais na perspectiva inclusiva em todos os níveis. Mesmo sendo assinalada por paradoxos que vão desde os seus princípios norteadores até a forma como foi interpretada e traduzida nos sistemas de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) garante a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular contando com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contra turno escolar, para complementar ou suplementar a educação escolar, oferecido de forma prioritária em salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2008; Kassar, 2011).

Com relação ao papel do AEE no contexto das escolas brasileiras, é necessário ressaltarmos que a Educação Especial vem sendo realizada por meio desse serviço. Mesmo que a PNEEPEI (Brasil, 2008) sugira a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular, é contraditório que essa política focalize como estratégia o investimento no AEE, um serviço que é complementar e/ou suplementar e não substitutivo ao ensino regular (Souza; Pletsch, 2015).

Todavia, ainda que tenhamos a tempo certa garantia legal do acesso à educação para todos os cidadãos, a escola de ensino regular tem excluído grande parte dos alunos tendo como base o discurso de que os mesmos não possuem condições para desfrutar o processo de escolarização por apresentarem problemas de caráter social, familiar e/ou carência cultural. Ou seja, a realidade concreta das escolas, muitas vezes, tem sido marcada por uma visão idealizada de educação, escola e aluno (Kassar, 2011; Padilha, 2015; Souza; Dainez; Magiolino, 2015; Dainez; Smolka, 2019).

Conforme salienta a autora Padilha (2015, p. 11), os processos de exclusão e de discriminação direcionados aos indivíduos com deficiência vêm sendo refletidos no espaço escolar, pois, por vezes, os alunos com deficiência têm sido rotulados como sendo os incapazes de aprender e de se desenvolver e as características dos alunos interpretadas como “distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo”. Com isso, esses alunos são postos à margem da sala de aula e das atividades propostas pelos docentes.

A concepção do termo de *inclusão*, na perspectiva educacional inclusiva no ordenamento legal brasileiro, tem sido compreendida enquanto uma “solução imediata de todos os problemas”, e não enquanto desafios a serem enfrentados e mudanças a serem realizadas visando a promoção de condições para que todos os alunos possam aprender. Posto que, “a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram” (Cruz; Glat, 2014, p. 259).

Corroborando, a afirmação sobre o discurso de que a inclusão representa a única e melhor resposta para os profissionais da educação, para os responsáveis e para a sociedade, contradiz com a realidade educacional brasileira que é marcada por classes lotadas, pela infraestrutura precária e pela necessidade da revisão das políticas de formação docente. Tais condições das escolas tensionam o próprio conceito de inclusão como política que, meramente, insira os alunos nos distintos contextos educacionais existentes (Goés; Laplane, 2013).

Nessa conjuntura, é importante que haja investimento em recursos humanos e financeiros, a realização de melhorias tanto na estrutura organizacional quanto na estrutura física dos sistemas educacionais, bem como, melhores estruturas de formação inicial e continuada de docentes e condições dignas de trabalho (incluindo carreira e salários) aos professores e demais profissionais da educação que, por sua vez, têm sido afetados pela intensificação de demandas do trabalho. Nesse cenário, muitos profissionais enfrentam condições precárias de trabalho, muitos docentes possuem dupla jornada de trabalho e tais aspectos vêm ocasionando na falta de tempo para discussões sobre os alunos e para a construção do trabalho colaborativo direcionado para o preparo de materiais didáticos (Glat, 2018).

Cabe pontuarmos que a compreensão do conceito de inclusão e das maneiras como as políticas de educação inclusiva assumem no cotidiano das escolas está relacionada aos modos de organização da sociedade e à maneira como a dinâmica social se caracteriza. Ainda sob o discurso da inclusão, alunos com deficiência estão sendo matriculados no ensino regular sem os devidos cuidados por parte da escola com relação aos procedimentos didáticos, adaptação de material escolar, entre outros (Goés; Laplane, 2013).

Nesse cenário de promulgação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a “flexibilização curricular, preparação da escola regular para receber os alunos considerados com deficiência, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação e formação de professores como elementos indispensáveis para o sucesso dessa política” ganham visibilidade para a promoção da escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular (Michels, 2011, p. 221). Todavia, embora os recursos de apoio ao processo de escolarização dos alunos com deficiência tenham sido ampliados por meio das políticas de educação na perspectiva inclusiva, o sucesso desses discentes nas escolas não é garantido (Dainez; Smolka, 2019).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva implica no deslocamento da concepção de deficiência pautada no modelo médico, que é orientada para o reducionismo biológico, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência. Nessa direção, são demandados recursos que possam dar suporte no processo de escolarização dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular. Para tanto, o estabelecimento da parceria entre os professores do ensino regular e os professores do Atendimento Educacional Especializado, bem como, a desconstrução das representações estereotipadas desses alunos, surgem como aspectos que requerem atenção (Glat, 2018).

Nessa mesma direção, Michels (2011, p. 227) também pontua que uma das lacunas para a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva está relacionada ao fato de que as atividades propostas pelos docentes do Atendimento Educacional Especializado estão centralizadas nas técnicas e nos recursos especializados centrados na deficiência dos alunos e não na discussão pedagógica. Esse fato reflete uma perspectiva médica da deficiência, em sua versão comportamental. Pois, para a autora, tal concepção de deficiência traduz um pensamento que não está somente voltado para a Educação Especial, “mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Agrega-se a esta perspectiva

de base biológica a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais”.

Com base na concepção do modelo médico, o próprio aluno passa a ser o responsável seja pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso escolar, e tais aspectos passam a ser descritos pelas marcas de deficiência. Sendo assim, a concepção de deficiência acaba possuindo um caráter organicista, biologicamente determinado, classificatório e avaliativo (Michels, 2005).

Em contraposição, ao problematizarmos o modelo social de deficiência, que indaga a incapacidade do indivíduo como resultante das relações sociais estabelecidas com o meio no qual faz parte, suscitamos que poderá haver a possibilidade da construção de um trabalho pedagógico que viabilize a superação de mecanismos de exclusão no interior do cotidiano escolar. Haja vista que um mesmo sujeito com deficiência poderá ter distintas vivências de participação nas atividades propostas dependendo das interações sociais estabelecidas (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Os autores Stetsenko e Selau (2018, p. 321), enfatizam que a depender das condições oportunizadas aos indivíduos com deficiência, a sociedade pode impedi-los do acesso à participação social. Isto significa que “as crianças com deficiência impedidas de se integrar à sociedade e à cultura perdem possibilidades que são importantes para todos os seres humanos”. Correlacionando com o modelo social da deficiência (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009), percebemos que as restrições e barreiras impostas à participação do indivíduo com deficiência depende das interações do meio no qual o mesmo faça parte. Pois, o modo como a sociedade significa a deficiência pode ocasionar no aumento dessas restrições e de atitudes discriminatórias.

Conforme pontuam Bondan, Werle e Saorín (2022, p. 449), é necessária a construção de um contexto em que sejam levadas em consideração a diversidade e a singularidade dos indivíduos. Haja vista que “todos temos capacidades e dificuldades distintas à diversidade funcional e entendemos que a situação de deficiência não está no nosso corpo, senão no contexto e no entorno”.

Na mesma direção, Glat (2018) salienta que as modificações necessárias nos sistemas de ensino para a efetivação da proposta de educação voltada para a diversidade de seu alunado incluem a estrutura arquitetônica, o projeto político pedagógico, a organização do currículo, a utilização de distintas metodologias de ensino, a construção do trabalho pedagógico, dentre outros. De igual modo, o acesso do aluno com

deficiência no ensino regular também requer mudanças nas relações interpessoais entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar. Para tanto, devemos voltar nossos olhares para as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência e para a construção de relações de ensino que potencializem o desenvolvimento desses alunos.

Dessa maneira, compreendemos que é necessário que as instituições de ensino ampliem suas oportunidades educacionais partindo do entendimento de que as diferenças e a diversidade estão constituídas na formação humana. Do mesmo modo, devem buscar o rompimento da manutenção de processos excludentes e problematizar as condições de desenvolvimento do lugar que o aluno com deficiência foi ocupando nas práticas pedagógicas. Bem como, as mesmas devem questionar os propósitos da educação escolar que, em sua maioria, estão circunscritos ou limitados à socialização do aluno com deficiência e à construção do trabalho pedagógico pautada na estimulação (Oliveira; Poker, 2002).

A autora Moraes (2010, p.41) corrobora em nossas análises ao destacar que ser uma pessoa com deficiência não é algo que o indivíduo é em si mesmo. Porém, é algo que o mesmo se torna no momento em que está atrelado a práticas sociais cotidianas que passam a produzir a deficiência. Ou seja, o modelo ideal de normalidade produz situações de exclusão, marginalização e subalternização dos indivíduos com deficiência. Nesse sentido, “a deficiência já não é mais circunscrita ao corpo individual, mas é ampliada, envolve outros agentes, outros atores”.

Partindo desse pressuposto, a deficiência passa a ser analisada como o efeito de opressão social nas relações entre o sujeito e o seu espaço social, ou seja, dos efeitos de uma sociedade que exclui e oprime os corpos que se distanciam do tipo psicofísico valorizado em uma sociedade capacitista, desigual e injusta. Nessa forma de estrutura social, as condições de desenvolvimento não são iguais para todas as pessoas. Isto significa que a concepção de deficiência direciona o modo como a sociedade responde a ela e afeta as condições materiais de vida dos sujeitos com deficiência (Moraes, 2010).

Direcionando tal discussão para o âmbito educacional, para além do desenvolvimento de métodos e propostas voltadas para a escolarização dos alunos com deficiência, é necessária a desconstrução das marcas da impossibilidade de esses alunos participarem da/na produção do conhecimento, bem como, da concepção de deficiência enquanto incapacidade e limitação. Assim, as barreiras atitudinais e as representações sociais internalizadas sobre o papel da Educação Especial, como um sistema educacional a parte da educação comum, precisam ser transformadas e, de acordo com



essa conjuntura, temos que rever nosso posicionamento em nossos espaços de atuação. De igual forma, precisamos analisar e refletir acerca das disputas e dos objetivos de projeto societário que estão em embate nas políticas educacionais, o modo como essas políticas afetam o processo de escolarização dos alunos com deficiência e as quais são as reais condições de desenvolvimento no contexto escolar (Souza; Dainez; Magiolino, 2015; Glat, 2018).

A partir disso, a função social das instituições de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, será redimensionada de modo a viabilizar a participação de todos os alunos nas práticas educacionais, nas atividades culturais e serão propiciadas condições de acesso, permanência e de desenvolvimento para que todos sejam contemplados como sujeitos de direitos e, portanto, sujeitos da educação. As possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência passarão a estar correlacionadas ao ato de ensinar, uma vez que, o modo de conceber a inclusão escolar afeta o processo de escolarização dos alunos e a construção das relações de ensino. Nesse sentido, estando “a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano, cabe-nos criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento” (Dainez & Smolka, 2019, p. 16).

Diante do exposto, compreendemos que a educação escolar direcionada aos alunos com deficiência é uma temática relevante tanto no que se refere a políticas públicas quanto ao trabalho pedagógico cotidiano. Nesse cenário, defendemos que o lugar físico ocupado pelo aluno com deficiência na sala de ensino regular deve ser modificado de modo a ampliar os modos de participação desse aluno, sendo orientado para a apropriação do conhecimento. Desse modo, o aluno deixará de ficar à margem da aula, mas será efetivamente convocado a se envolver e a participar das atividades propostas para os demais alunos. Porém, o projeto educacional precisa contemplar a diversidade dos alunos, de modo que sejam criadas escolas democráticas, nas quais os alunos com deficiência possam ter um plano de formação escolar e serem reconhecidos como sujeitos do processo educativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atuais políticas públicas voltadas para a perspectiva inclusiva demandam uma ressignificação na área da Educação Especial como campo de saber e de atuação que

não segrega os alunos com deficiência em locais restritos como escolas especiais e classes especiais, com funcionamento próprio e independente, sem qualquer regulamentação ou exigência curricular. Todavia, o processo de escolarização dos alunos com deficiência reflete conflitos históricos e estruturais e marcas das imensas desigualdades que não podem ser negligenciadas. Pois, como sabemos, as diretrizes educacionais que sustentaram a educação direcionada ao aluno com deficiência estiveram baseadas na separação de alunos tidos como “normais” e “anormais” (Kassar, 2011; Cruz; Glat, 2014; Glat, 2018).

Nesse cenário, os profissionais da educação precisam ter a conscientização de que a educação é um direito humano garantido pela Constituição e, portanto, devem propiciar uma educação de qualidade para todos, concebendo os alunos com deficiência como sujeitos de direitos (Kassar, 2011; Michels, 2011; 2017).

Em decorrência da concepção de deficiência pautada no modelo médico, por vezes, os alunos com deficiência são colocados em um lugar de inferioridade e rotulados como incapazes de aprender. Tal concepção apresenta como fundamento os aspectos relacionados aos padrões de normalidade presentes na estrutura social. Nesse cenário, a concepção de deficiência baseada no modelo social tem sido apresentada como uma possibilidade para romper com discurso médico que, ao relacionar deficiência à incapacidade, direciona a construção do trabalho pedagógico dos professores à baixa expectativa em relação ao processo de escolarização desses alunos. Logo, as pesquisas sobre a deficiência ofertam um debate no qual a questão que permeia as relações sociais e educacionais não está centrada no sujeito, mas sim na construção do conceito de normalidade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Moraes, 2010).

Sendo assim, se para a democratização da escolarização de alunos com deficiência no ensino regular torna-se fundamental que sejam superadas as barreiras atitudinais, bem como, que o trabalho pedagógico seja construído “na perspectiva da assimilação, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico” (Michels, 2005, p. 271).

Isto posto, devem ser questionadas as condições e as perspectivas de desenvolvimento do aluno com deficiência ao longo do processo de escolarização, o que requer o deslocamento do foco da lesão e do déficit e que as instituições de ensino

considerem as especificidades e singularidades desse aluno, tendo em vista as possibilidades de ensino e aprendizagem.

### **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

### **REFERÊNCIAS**

BONDAN, D. E., WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 438-457, abr./jun, 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n.52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesq.*, São Paulo, n.45, p. 1 – 18. 2019.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; Barbosa, L.; Santos, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur., Revista Internacional de Direitos Humanos*, v.6, n.11, p. 65-77, dez, 2009.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GLAT, R. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: Longhini, M. D. (Org.). *O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.75-92.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 4. Ed, 2013.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed. rev., 2013.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educ. rev.* [online]. n, 41, 2011.

MICHELS, M. H. (Org.). *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.40, p. 219-232, maio-agosto, 2011.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.255- 272, maio/ago, 2005.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p. 26 – 51.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação Inclusiva e Municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, jul.- dez, 2002.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 4 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2015.

SOUZA, F. F., DAINEZ, D.; MAGIOLINO, L. L. S. Educação e desenvolvimento humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. In: PLETSCH, M. D., MENDES, G. M. L.; LINHARES, R. C. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 15-30.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 137-148, maio/ago, 2015.

STETSENKO, A.; Selau, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). *Educação (Porto Alegre)*. v. 41, n.3, p. 315 – 324, set./dez, 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO, UNICEF, WB. World Declaration on Education for all. In: *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990's*. New York: UNICEF, 1990.