

ESTUDO COMPARADO DA POLITICA DE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E ESPANHA

Enicéia Gonçalves Mendes

egmendes@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos-SP, Brasil

Observatório Nacional de Educação Especial

Brasil

Resumo

Estudos comparados indicam que há grandes variações na compreensão sobre educação inclusiva entre os países, e estudar essas políticas é importante para se como avançar nas políticas e práticas de escolarização de todos os alunos. O propósito do presente estudo, de natureza documental, foi analisar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Brasil, com a Política de Atenção a Alunos com Necessidade Específica de Apoio Educativo, da Espanha. O estudo, baseado na análise de conteúdo da legislação educacional e de documentos oficiais do ministério da educação, dos dois países, tomou como base os seguintes eixos temáticos: a) histórico do movimento pela educação inclusiva, b) definição do público alvo, c) serviços de apoio, e d) política de formação de professores. Os resultados apontaram semelhanças e diferenças entre as políticas educacionais dos dois países e indicaram pontos que, tanto o Brasil quanto a Espanha poderiam adotar para aperfeiçoar suas respectivas políticas educacionais, especialmente no tocante ao sistema de apoio e à formação de professores.

Palavras chave: Brasil; Educação Inclusiva; Espanha; Estudo Comparado.

Abstract

Comparative studies indicate that there are wide variations in the understanding of inclusive education among countries, and studying these policies is important to advance the policies and practices of schooling for all students. The purpose of this documentary study was to analyze the Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education in Brazil, with the Policy of Attention to Students with Specific Needs of Educational Support, of Spain. The study, based on the analysis of the content of educational legislation and official documents of the Ministry of Education of both countries, based on the following themes: a) history of the inclusive education movement, b) definition of the target audience, c) support services, and d) teacher preparation policy. The results pointed out similarities and differences between the educational policies of the two countries and indicated points that both Brazil and Spain could adopt to improve their respective educational policies, especially regarding the support system and teacher training.

Keywords: Brazil; Inclusive education; Spain; Comparative Study.

Introdução

O surgimento e a expansão da nova ordem do capital têm provocado profundas transformações nas esferas da vida social, política e educacional no mundo todo. Os princípios que sustentam essa nova ordem definem as relações entre os países, tendo em vista, entre outros aspectos, a competitividade da economia, o avanço tecnológico na sociedade do conhecimento, bem como a ênfase em políticas de inclusão e a preocupação com a sustentabilidade do planeta. Tais mudanças e ênfases têm trazido demandas desafiadoras para o campo da

educação, produzindo reformas em todos os seus níveis e dimensões, sendo o foco particular do presente estudo as políticas de inclusão no campo educacional. Especificamente, a questão que se coloca é a de como essas reformas educacionais estão tentando responder às necessidades educacionais diversas de todos os alunos.

É fato que o processo de formulação de políticas nacionais de educação inclusiva sofre influências globais e internacionais, entretanto, essa influência não é linear, tendo em vista que essas instâncias (global e local) se interpenetram e se contaminam (Mainardes, 2009). A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Ball e Bowe (1992), contribui para se compreender como as novas redes políticas e o imaginário neoliberal influenciam as políticas locais, e destacam a importância dos processos micro políticos que dão contornos às expressões locais das políticas públicas. Para esses autores as políticas não são implementadas, mas sim interpretadas, recriadas ou fabricadas nos contextos locais.

As políticas de educação inclusiva, por exemplo, têm assumido em muitos países o contorno de política pública em virtude de determinações originariamente externas, mas em contextos locais são recriadas, resultados dos embates entre diversos setores da sociedade e instâncias governamentais. Assim, parece importante empreender análises comparativas de políticas educacionais de diferentes países para compreender como elas são concebidas e implementadas, sendo objetivo do presente estudo compara as políticas de educação inclusiva nos contextos brasileiro e espanhol.

Delineamento metodológico

O estudo de natureza documental envolveu a análise de conteúdo da legislação educacional e de documentos oficiais do ministério da Educação, dos dois países, compreendendo 13 documentos brasileiros e 49 documentos espanhóis. A análise dos documentos para o levantamento de informações tomou como base as seguintes categorias temáticas: a) histórico do movimento pela educação inclusiva, b) definição do público alvo, c) concepção de educação especial, inclusão e serviços de apoio, d) atribuições dos professores de apoio à inclusão escolar, e e) política de formação de professores. As informações coletadas foram organizadas de modo a oferecer uma análise do que está disposto na política de cada país nessas categorias temáticas.

Resultados

Os resultados organizados nos eixos temáticos, são apresentados sinteticamente nos tópicos descritos seguir.

1. Principais marcos históricos da educação inclusiva no Brasil e na Espanha

Como em muitos outros países, no Brasil e na Espanha, a atenção pessoas com deficiências tem seu início com características assistenciais terapêuticas, em instituições especializadas. Assim, a Educação Especial se definia pelo atendimento educativo destinado a todos aqueles indivíduos que, devido a variadas circunstâncias (genéticas, familiares, orgânicas, psicológicas e sociais), eram considerados como “sujeitos excepcionais”. Esses indivíduos frequentavam instituições especializadas, sendo educados em ambientes separados.

Acompanhando as tendências de reforma na organização dos sistemas de ensino da maior parte dos países europeus, em meados da década de 1980, a Educação Especial na Espanha deixou de ser considerada um subsistema para se tornar imersa na própria dinâmica do sistema de educação geral, e os princípios de normalização e integração passaram a nortear as práticas de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns (Echeita, 2010, 2015).

No Brasil, apesar de se observar a constituição do campo da Educação Especial ao longo dos anos de 1970, e um discurso nas políticas que já nasce permeado pelo ideário da integração escolar, a reforma na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar aparece em textos legais e normativos ao longo da década de 1990, mas começa a se consolidar de fato, com a ampliação do acesso desse público à escola comum, a partir dos anos 2.000 (Mendes, 2006).

Assim, a história da política de educação inclusiva na Espanha tem mais de 30 anos, enquanto que o Brasil tem iniciado suas experiências nesse campo há cerca de metade desse tempo. Apesar dos avanços estudos têm apontado que tanto na política de educação inclusiva na realidade espanhola quanto na brasileira desafios e dificuldades continuam presentes (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, González, 2009; Mendes, Cia, Cabral, 2014), indicando que a criação de escolas cada vez mais inclusivas, desafia políticos, pesquisadores, educadores e formuladores de políticas do mundo todo.

Definição e composição do Público alvo das políticas de inclusão escolar

No Brasil a definição do público alvo da Educação Especial tem se mantido relativamente estável desde quando esse campo foi constituído e surgiram as primeiras políticas públicas específicas, sob influência de consultores dos Estados Unidos, na década de 1970 (Mendes, 2010), e o termo oficial adotado, “Público Alvo da Educação Especial” (PAEE), engloba: a) alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras (por exemplo, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outras especificações); e c) alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e

grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A história espanhola tem início com uma definição tradicional do público alvo da Educação Especial, tomando como referência maior os estudantes com deficiências. Posteriormente, os avanços legais evidenciam mudanças na definição desse público, para alunos com “necessidades educacionais especiais”, depois para “alunos com necessidades educativas específicas”, e atualmente, para “alunos com necessidade específica de apoio educativo”, no presente são definidos em quatro categorias: a) alunos com necessidades educativas especiais, b) alunos com altas capacidades intelectuais, c) alunos com integração tardia no sistema educativo espanhol e d) “outras”, que inclui aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Comparando-se a definição do público alvo dos dois países percebe-se que a política da Espanha foca a atenção nas respostas que a escola tem que dar às dificuldades, que poderiam ser decorrentes de características dos alunos e/ou do seu meio, e adota uma definição mais ampliada do público considerado alvo das políticas de inclusão escolar. No Brasil a definição sempre esteve atrelada às características de determinados alunos, que tem sido o público alvo tradicional da Educação Especial. Destaca-se ainda que o conceito de “necessidades educacionais especiais” (NEE), no contexto espanhol, é semelhante à definição do público tradicional da Educação Especial, mas a população alvo é ampliada com a incorporação de estrangeiros, superdotados e populações em condições de desvantagens.

Em termos numéricos, os dados censitários indicam que havia na Espanha, no acadêmico de 2014/2015, um total de 517.128 matrículas de alunos com necessidades específicas de apoio educativo, dos quais 173.797 eram de alunos com necessidades educativas especiais (33,6%), 19.187 de alunos com altas capacidades intelectuais (3,7%), 8.364 de alunos com integração tardia no sistema educativo espanhol (1,6%), e 315.780 (61,1%) enquadrados numa categoria residual denominada como “outras”, que em tese seriam aqueles com dificuldades de aprendizagem.

O censo escolar brasileiro, por sua vez, registrou, em 2015, um total de 1.143.355 matrículas do público alvo da Educação Especial, ou seja, o triplo do número total de matrículas na Espanha, mas termos relativos esses números representavam, respectivamente, a proporção de 1,9% e 2,4% da população escolar total da Educação Básica, respectivamente, na Espanha e no Brasil.

Assim, a despeito da definição oficial mais ampliada do público alvo da educação inclusiva na Espanha, a proporção entre alunos do público alvo e a população escolar geral, é comparativamente maior no Brasil, ao contrário do que seria esperado. Um fato que explica em parte essa discrepância estaria nas diretrizes oficiais

para os procedimentos de identificação, que na Espanha requer uma avaliação mais criteriosa, por equipe multiprofissional, ao passo que no Brasil os critérios são mais arbitrários podendo ser aplicados pela escola (Mendes, Cia, D´Affonseca, 2015). Assim, os contrastes nas percentagens de alunos alvo não refletem necessariamente diferenças na incidência de alunos com necessidades educacionais especiais entre os países, mas sim em diferenças na legislação, nos procedimentos de avaliação e identificação, nos sistemas de financiamento e nas respostas educativas propostas pelas políticas.

Serviços de apoio

O sistema de apoio para a atenção aos alunos com necessidades educacionais específicas na Espanha, deve garantir, segundo os dispositivos legais: acessibilidade física nas escolas, adaptações curriculares, suporte de professores especialistas, redução no tamanho das turmas, arranjos especiais para avaliação e progressão no percurso escolar e provisões especiais separadas, quando necessário. Além disso são garantidos ainda os mesmos objetivos gerais, agrupamento de alunos baseados na idade, iguais conteúdos curriculares, métodos e materiais didáticos e o progresso do aluno. Para alunos com superdotação intelectual garante-se também programas de enriquecimento curricular e flexibilidade na duração de cada etapa do sistema educacional, independentemente da idade.

No Brasil algumas disposições são semelhantes, exceto no caso da redução no tamanho das turmas, mas percebe-se que as diretrizes sobre a acessibilidade física nas escolas, adaptações curriculares, avaliação e progressão dos alunos são pouco claras, principalmente quando comparadas com as normativas espanholas (Mendes, Cia, D´Affonseca, 2015).

Além da melhor especificação dos tipos de apoio observa-se ainda duas diferenças básicas entre a política espanhola e brasileira de atenção as necessidades de apoios educativos, em relação ao sistema de apoio, e que se referem ao modelo e a definição dos recursos humanos implicados nesses serviços. Na Espanha desde o Real Decreto nº 334/1985, que iniciou a política de integração escolar no país, o sistema de apoio adotado vem sendo o suporte de professores especializados na classe comum. No Brasil, o apoio previsto é o chamado “atendimento educacional especializado”, extraclasse, ofertado em salas de recursos multifuncionais que funcionam em escolas comuns, ou em centro de atendimento educacional especializado, comumente localizados em escolas especiais (BRASIL,2008).

Cabe destacar que o sistema educacional espanhol é descentralizado nas comunidades autônomas, mas além do professor de apoio, muitas dessas comunidades organizam seus serviços através de um setor educacional e de equipes de orientação psicopedagógica interdisciplinar, e de departamentos de orientação, nos casos das

escolas de ensino secundário. Além dessas equipes estabelecidas para distritos ou áreas (equipes setoriais) outros tipos de equipes especializadas em intervenção precoce podem estar disponíveis nas comunidades autônomas. A função dessas equipes, que se configuram como rede de apoio externo, e em algumas localidades compostas também por profissionais das escolas, é de identificar e avaliar os alunos, realizar diagnósticos sobre as necessidades educacionais especiais, bem como de aconselhar, orientar, colaborar e participar de processos educacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Assim, observa-se que o modelo espanhol o apoio é centrado na classe comum, diferentemente do sistema brasileiro baseado num único tipo de serviço extraclasse. Além disso, envolve uma rede diversificada de serviços de vários profissionais, que possivelmente resultam numa relação mais estreita entre os serviços de apoio especializado e as escolas.

Um ponto em comum na política de atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais nos dois países é a previsão de dois tipos de professores, que seriam os professores de apoio ou especializados, e os professores regentes (ou tutores) do ensino comum.

Política de formação de professores para a Educação Inclusiva

Apesar da controvérsia sobre se a formação inicial de professores deva contemplar duas graduações diferentes, a do professor do ensino comum e do professor especializado, há um consenso de que, para além dos professores do ensino comum é necessário prover professores cuja missão principal é apoiar a educação dos alunos com necessidades especiais, e esse professor de apoio considerado um dos componentes chave na construção de escolas inclusivas. No Brasil eles são conhecidos como professores do atendimento educacional especializado (AEE), e na Espanha, como professores de apoio.

No Brasil, até o ano de 2006 havia 33 cursos de graduação que se propunham formar professores de Educação Especial, todos de Pedagogia com habilitação, exceto um, que era de licenciatura plena em Educação Especial (Bueno, 2002). A partir de 2009, foram extintas as habilitações em Educação Especial no âmbito dos cursos de Pedagogia, reduzindo as oportunidades de formação inicial de professores em Educação Especial no país. Na atualidade, a formação do professor especialista no nível de pós-graduação, em cursos de especialização a distância, tem sido a tônica no contexto brasileiro, e em oposição a esse cenário de formação continuada, há ainda 11 cursos de licenciatura em Educação Especial, que se propõem a formar professores de Educação Especial, e que continuam concentrados nas regiões sul e sudeste (Oliveira e Mendes, 2016).

Na Espanha, o plano de formação de professores, a partir de 2009, também reduziu à duas únicas especialidades a formação de professores para a Educação Básica: Graduação de Professores em Educação Infantil e Graduação de professores em Educação Primária. Assim, observa-se que nos dois países os cursos de formação de professores especializados para atuar na atenção às necessidades de apoio educativo tendem a ser extintos ou minimizados, em detrimento de uma priorização da formação continuada nessa área. Tal fato demanda maior responsabilidade dos professores do ensino comum na atenção a alunos diversos, e conseqüentemente deveria impactar necessariamente a formação inicial de professores para a educação geral.

Herdero (2017) considera que os planos de estudos dos atuais cursos de Graduação de Professores de Educação Infantil e Graduação de professores de Educação Primária das universidades espanholas incluem disciplinas e conteúdo que contemplam a atenção à diversidade e como responder educacionalmente também às necessidades educacionais especiais. No Brasil, apesar do crescimento vertiginoso do número de matrículas de alunos do público alvo da Educação Especial em escolas comuns brasileiras, principalmente a partir dos anos 2.000, observa-se que os cursos de formação de professores pouco mudaram para fazer frente a essa demanda, mesmo passados mais de 20 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Mercado, 2016; Vitaliano, 2010)

Em relação às funções dos profissionais de apoio variaram ao longo dos anos de acordo com modelos conceituais, legislação e realidade social e educacional de cada país. Na Espanha, como em toda a Europa e no Brasil, ao longo das décadas de 1960 e 1970, havia um modelo focado no déficit, na classificação e a conseqüente, especificidade dos tratamentos prevalecia, e conseqüentemente, as formações eram principalmente orientadas para a especialização de acordo com as diferentes deficiências, e para o trabalho em instituições especializadas. Atualmente, o sistema de apoio envolve uma rede de suportes, e não um único professor, e a prioridade na alocação do apoio é na classe comum, onde o currículo assume maior centralidade, e a atenção a diversidade dos alunos é assumida como uma tarefa da escola como um todo, e não dos profissionais especializados ou de um único serviço de apoio.

Em relação ao conceito de apoio do sistema espanhol Mena, Rueda e Echeita (2012) consideram que este ainda se centra numa visão restrita e focalizada nas atividades dos professores de apoio, especialistas formados em Pedagogia Terapêutica ou em Audição e Linguagem, que trabalham principalmente com estudantes com necessidades educacionais especiais e com em planos e programas específicos para estudantes em risco social por razões sociais ou familiares, entre outros.

No Brasil, o serviço de apoio baseado na oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais requereu reconversão no trabalho do professor de Educação Especial, uma vez que

mudou: a) a definição do alunado potencial, antes voltado para determinada categoria de estudantes passando a ser para todo o espectro da população-alvo da Educação Especial; b) a preocupação sobre questões curriculares, pois o trabalho antes era restrito a determinados níveis de ensino, ou às vezes até mesmo com questões curriculares negligenciadas, passou a englobar a responsabilidade de apoiar baseado no ensino do currículo, a estudantes de todos os níveis, desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Superior; c) o foco do atendimento, antes baseado na intervenção direta ao aluno, e que passou a encampar também ações dirigidas a todo o entorno escolar e comunitário.

Conclusões

Estudos comparados sobre políticas de inclusão escolar são complexos porque os diferentes países adotam terminologias diversas e diferentes definições para termos-chave. Alguns países, por exemplo, não usam o termo "inclusão" ou "educação inclusiva", mas alternativas como "a escola para todos" (Suécia), "atenção à diversidade" (Espanha) e "diferenciação" (Dinamarca). Mesmo entre aqueles que usam o termo "inclusão" ainda há grandes variações na compreensão desse conceito. Tais incertezas refletem diferenças sobre os objetivos, as funções de escolaridade e a ideologia subjacente a determinada sociedade, e isso pode impactar no desenvolvimento de políticas claras e coerentes para a educação inclusiva.

Conforme apontam Mena, Rueda e Echeita Sarrionandia (2012), não há soluções únicas ou fáceis aos dilemas que acompanham o processo de inclusão pois são muitas as variáveis em cada contexto particular, envolvendo os atores (alunos, famílias, professores, orientadores, outros profissionais, etc.) e os recursos disponíveis (pessoais, materiais e didáticos). E apesar das dificuldades e limitações, os estudos comparados entre diferentes realidades, principalmente em países com mais e menos experiência nesse campo, podem trazer luzes sobre como avançar nas políticas e práticas de inclusão escolar.

Prevalece um consenso em âmbito mundial que a educação inclusiva requer uma reforma no âmbito da formação de professores, que seja compatível com as mudanças nos sistemas de ensino, na organização das escolas, no ensino em salas de aula, no sistema de financiamento, a fim de que aumente a capacidade de todo o sistema de responder à diversidade dos alunos, e não apenas dos professores. Neste aspecto as políticas de ambos os países ainda apresentam muitas indefinições no tocante a formação inicial e atribuição de papéis de professores de apoio.

Um segundo ponto que ambas as políticas poderiam avançar seria na definição da sistemática de apoios. Hoover e Patton (2008) oferecem o conceito de apoio baseado no ensino multiníveis, ou multicamadas, nos quais o suporte é oferecido em três níveis, dependendo da intensidade das necessidades dos alunos e de como eles

respondem às intervenções. Nesse sistema a função emergente do professor especializado envolveria na visão dos autores, cinco papéis: a) tomador de decisões embasada em dados, o que exigiria habilidades de coletar e documentar o desempenho acadêmico e sócio emocional dos estudantes, b) implementador de intervenções baseadas em evidências; c) provedor de ensino diferenciado, para atender os diferentes estilos de aprendizagem os alunos; d) implementador de apoios comportamentais e sócio emocionais, e e) colaborador para atuar conjuntamente com os demais professores, agencias da comunidade e familiares.

Finalmente, como aponta Martinez (201) convém chamar a atenção sobre a fragilidade das políticas inclusivas em um contexto mundial de crise fiscal, no qual a combinação de investimento elevado a curto prazo, com a dificuldade de evidenciar benefícios que só podem ser observados a longo prazo, faz dessas políticas alvos fáceis de cortes orçamentários. A perspectiva da educação inclusiva segue, portanto, sendo um objetivo irrenunciável, para o que se tem que avançar, sem deixar de analisar criticamente seus resultados, o que justifica o esforço coletivo concentrado para que se possa almejar uma educação mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Referências

- Ball**, S. J. e **Bowe**, R. (1992) Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies, Londres*, 24(2), 97-115.
- Brasil**, MEC e SEESP (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Bueno**, J. G. S. (2002). *A Educação Especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP.
- Echeita**, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración*
- Echeita**, G. (2015) Que 30 años no es nada; El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. *Quien bien te quiere te hará llorar*. En: Libro de Actas en CD., IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca, Espanha.
- Echeita**, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., e González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Espanha** (16 de marzo 1985), Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, p. 6917 - 6920.

- Herdero, E.S.** (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva: una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. *Revista Educação Especial* 30(59), p. 563-574 Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.
- Mainardes, J. e Marcondes, M. I.** (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30(106), p. 303-318.
- Mena, M. S., Rueda, C. S. y Echeita-Sarrionandia, G.** (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 117-137.
- Mendes, E. G.** (2010). Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educação y Pedagogía*, 22, p. 93-110.
- Mendes, E. G., Cia, F. e D’Affonseca, S. M. (Org.)** (2015). *Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. v. 2. São Carlos: Observatório nacional de educação especial.
- Mendes, E. G., Cia, F., e Cabral, L. S. A. (Org.)** (2015). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marqueline & Manzine.
- Mendes, E. G.** (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, p. 387-405.
- Mercado, E. L. O.** (2016). *Identidades do professor de Educação Especial em Maceió/AL*. (tese de doutorado) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Oliveira, P. S. e Mendes, E. G.** (2016). Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educação e Pesquisa*, 1, p. 1-17.
- Vitaliano, C. R.** (2010). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL.