

# **PROCESSOS DE ALTERIDADE<sup>1</sup> NO ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES PROFISSIONAIS EM EQUIPES MULTIRREFERENCIADAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA<sup>2</sup>.**

---

**Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter Rodrigues – UFES**

rseh2@yahoo.com.br

**Angela M<sup>a</sup> Caulty S. da Silva - UFES**

angelacaulty@yahoo.com.br

**Sonia Lopes Victor – UFES**

solovic@hotmail.com

**Resumo:** A constituição e gestão de equipes multirreferenciadas para atendimento educacional e social de crianças e jovens com deficiência constituem-se em um dos desafios atuais postos em debate nas áreas de serviço social e educação, no entanto, observamos a escassez de pesquisas e de políticas públicas de atenção e articulação entre os órgãos gestores da Saúde e da Educação. No artigo ressaltamos a intersubjetividade entre profissionais e indivíduos atendidos “usuários de serviços de saúde/ pacientes/alunos/famílias”, subjetivamente constituídos nas relações dialógicas e sociais nos diferentes contextos em que interagem, trazendo à cena um novo olhar para a compreensão da complexidade de sentidos polifônicos e polissêmicos acerca do sujeito e da deficiência enquanto condição humana.

**Palavras-chave:** inclusão; complexidade; multirreferencialidade

## **INICIANDO A CONVERSA...**

Este artigo resulta de estudo e discussões acerca das tessituras e urdimentos-do-existir de subjetividades profissionais no atendimento as crianças e jovens que apresentam deficiência a partir da reflexão sobre situações vividas pelas autoras do texto, enquanto profissionais de equipes multidisciplinares na educação e na saúde, e na interlocução realizada, enquanto *alunas-pesquisadoras* da linha de pesquisa diversidade e práticas educacionais inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, com leituras de obras que abordam o desenvolvimento cultural e social da subjetividade da pessoa com deficiência na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotsky.

Movidas por estas inquietações, nos questionamos: Quais saberes estão sendo produzidos na educação - escola - e na saúde – assistência domiciliar terapêutica - e que necessidades implicam e demandam do conhecimento e aproximação com as famílias para desvelar culturas(s) e modos de construção de subjetivida(s)? Quais as contribuições de pedagogos e de assistentes sociais no contexto da escola? Quais mediações possíveis entre

escola e família? De quais lugares os sujeitos se autorizam e são autorizados a falar acerca de inclusão/deficiência?

Tendo em mente que os profissionais se reconstróem a si mesmos em seus saberes no cotidiano do fazer profissional. A idéia de complexidade de Morin (2004) nos parece mais condizente com a amplitude que o social se apresenta nos saberes dos profissionais, dos pais e das crianças e jovens: em papéis de ora alunos, ora filhos. A espiral de trocas que converge em encontros e desencontros de universos indissociáveis e de completude: família e escola ou família e serviço de saúde.

Compreendemos que o uso que fazemos no texto do conceito de *multirreferencialidade* de Ardoino (2004) coaduna-se ao conceito de *complexidade* de Morin (2004) por nos acenar que os conhecimentos vão para além de aspectos e concepções epistemológicas de multi, pluri, inter ou transdisciplinariade, pois eclodem com a multirreferencialidade onde olhares, saberes e percepções tangenciam os diversos conhecimentos.

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES POR MEIO DA LINGUAGEM

A prática de institucionalização que é fortalecida na Idade Média, em um modelo de recrutamento e confinamento de pobres, doentes, desvalidos, que eram retirados da (com)vivência dos núcleos centrais dos burgos e afastados para fora deles. Na Inglaterra, a “lei dos pobres” dá, ao Estado, poderes de afastar “os inconvenientes”. Assim, nascem os hospitais e os hospícios, palavras derivadas da mesma raiz de hospedaria e hóspedes.

Da exclusão e segregação social de indivíduos ao longo dos séculos, novos modos de educação formal foram construídos, até que, nos anos 60 do século passado, houve protesto contra a institucionalização da escola, marcada pelo fomento de novas práticas educativas, como alternativas de romper com o instituído. Dessa forma, a educação não-escolar presentificou-se por meio da educação popular, dos treinamentos, dos cursos de pequena duração com lavradores e agricultores.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20/12/1966 a educação especial passa a ser oferecida aos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, processo inicial este que origina a escola inclusiva.

A partir de 1994 com a Conferência de Salamanca – Espanha - novos olhares são urdidos para a inclusão de pessoas com deficiência, quer seja na escola, no mundo do trabalho, e em outros campos de atividade social e humana. Rompe assim com o primeiro momento de segregação, exclusão e de ignorar pessoas que eram “protegidas em abrigos e asilos”, e, em um segundo momento, reconhecidas detentoras de certas capacidades, mesmo que limitadas e no terceiro momento: reconhecimento do potencial de aprendizagem e de seus direitos.

A construção de subjetividades e de objetividades dos indivíduos está permeada pelas relações de poder, dentro e fora das instituições escolares, não-escolares, de atenção à saúde, entre outras. Rego (2002), um dos autores estudados, apresenta sua pesquisa, inspirada nos estudos de Vygotsky e colaboradores/sucessores, sobre o impacto da escola na constituição dos sujeitos, embora admita que a singularidade de cada sujeito não resulte de fatores isolados, mas sim, da multiplicidade de influências sofridas pelo mesmo no curso de seu desenvolvimento. Afirma ainda que não é qualquer escola ou prática pedagógica que é capaz de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas, pois este fato depende da qualidade do trabalho realizado, ou seja, da capacidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, embora não possamos prescindir da análise do contexto sociocultural mais amplo vivenciado por estes, afinal, a escola não possui exclusividade na formação psicológica dos mesmos.

Rego (2002) ressalta a importância da multiplicidade de caminhos também para os “ditos normais”, tendo em vista os dados revelados em seu estudo sobre a inadequação da escola que trata o desenvolvimento humano como processo linear e enfatiza a reprodução de modelos (para um aluno ideal, “normal”) e a transmissão e memorização/absorção de informações, sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e a relação com a vida diária, embora os sentimentos/trajetórias/impactos relatados sejam diversos e singulares<sup>3</sup>. E conclui seu estudo ressaltando a importância de se levar em consideração o conjunto de fatores, além das experiências escolares, que concorrem para a constituição de singularidades, bem como a diversidade de usos para o “capital escolar acumulado”, ou seja, acreditar que simplesmente ao matricular crianças que apresentam necessidades especiais na escola regular, restringindo a discussão à inclusão escolar faz com que, espontaneamente, os demais alunos, professores, famílias, comunidade [...] constituam “subjetividades inclusivas”, é um erro, há que se investir numa efetiva e processual *mudança de mentalidade* social.

Observamos, neste contexto, que tanto a escola como os serviços de saúde, de diferentes maneiras e possibilidades, influem no processo espontâneo das relações sociais e, de forma mais organizada, com um público com características e vivências que se aproximam por interesse em temáticas comuns, no universo de suas experiências, constituem-se, “adquirem a especificidade humana”, as referências do agir humano, por intermédio da linguagem. Sendo esta, de acordo com a perspectiva histórico-social de Vygotsky (1984), a importante elemento na mediação indivíduo-sociedade, bem como um elo essencial na evolução do pensamento e da subjetividade. Um sistema de mediação entre o processo de humanização e os ditames da natureza, enquanto o mediador é quem ajuda o aprendiz a concretizar um desenvolvimento que, sozinha, a linguagem não o possibilita atingir. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, a linguagem tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico.

A substância do existir é a prática, criada na e da linguagem, comprova que o ser “mora” na linguagem. A linguagem, comparada ao *logos* helênico, é a base do real sobre a qual os fenômenos se expõem com clareza. O homem, como portador da língua – por isso, o ser se ilumina pela linguagem –, é um ser privilegiado para responder como o “ser-aí” deve ser compreendido na sua condição temporal. A existência humana é construída por práticas impregnadas de linguagem que se objetivam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Portanto, a práxis humana é intencionalizada por meio da capacidade simbolizadora.

## AMBIENTE FAMILIAR, ESCOLARIZAÇÃO E CONVÍVIO SOCIAL: EIXOS DE ANÁLISE.

Santos (2008) propõe três grandes eixos de análise: *Ambiente Familiar, Escolarização e Convívio Social*. No primeiro é pontuada a função da família como “grande âncora social”, ao estabelecer quais os ambientes e quais práticas de convívio próprias aos sujeitos que apresentam deficiências mentais, bem como os cuidados diferenciados, as respostas às necessidades de escolarização ou saúde e a atitude de dependência ou autonomia destes em relação a mãe ou a outros sujeitos na vida adulta. Observa ainda que o *diagnóstico precoce* das necessidades dos sujeitos proporcionou melhores oportunidades de desenvolvimento e escolarização.

No segundo considerando que “a escola moderna é uma instituição social de expressiva relevância na vida de todo indivíduo que a ela tem acesso” (p.423), a autora dá

significativa importância deste universo social para os sujeitos entrevistados, ressalta que as práticas escolares adotadas serviram para a “imposição, ratificação, minimização e, em alguns casos, superação da condição de deficiente mental” (idem), demonstrando o “poder da escola em rotular, classificar e decidir sobre a vida escolar dos alunos” (p.429). Exemplifica que os depoimentos dos sujeitos revelam problemas relacionados à *adaptação à escola* e à aquisição do *saber escolar*, que foram compreendidos e/ou atendidos de maneiras diferentes dependendo das condições financeiras e culturais das famílias. Salienta ainda que a classe especial/ensino especial funcionou para estes sujeitos de forma complementar da seleção e da classificação realizada na classe regular/ensino comum. Observa que o único dos entrevistados que obteve progressão escolar satisfatória demonstrou que não possuía limitações intelectuais e conquistou reconhecimento e valorização dos professores e dos colegas, apenas uma “imagem física diferente dos demais alunos” (p.460). Infere que embora os alunos tenham sido encaminhados para classe especial com a justificativa de desenvolver sua aprendizagem e superar suas dificuldades, as classes não favoreceram o acesso aos bens culturais e contribuíram para um processo perverso de *auto-exclusão escolar* (p.436) e a perspectiva de que *a escola faz o que pode, o problema está no sujeito* (p.441).

Santos (2008) constatou no último eixo aspecto recorrente nos depoimentos dos sujeitos o *isolamento social* ao longo de suas trajetórias, não apenas relacionado às suas condições intrínsecas de deficientes, mas apresentando *interdependência entre as condições sociais, culturais e econômicas das famílias, o clima afetivo familiar e as relações estabelecidas com a escola* (p.444). Em suas considerações finais, a autora cita que dos cinco sujeitos estudados, quatro tiveram suas trajetórias marcadas por situações familiares que revelaram ausência de condições financeiras para buscar recursos mais apropriados ou para dar continuidade aos atendimentos que consideravam mais adequados. Destes, apenas um obteve progressão nos estudos e pode concluir o ensino médio, pois, segundo os depoimentos, *o sujeito comprovou não possuir limitações intelectuais*. Por outro lado, o único sujeito que possuía uma família com condições econômicas, sociais e culturais para reconhecer suas diferenças precocemente e poder contratar serviços de apoio especializados para o filho, “as marcas da deficiência mental parecem ter sido mais fortes dos que as de sua origem”, apresentando os “maiores prejuízos intelectuais” entre os sujeitos estudados (p.458).

Para a autora na escolarização de alunos deficientes mentais para se conseguir resultados escolares mais satisfatórios cabem aos mesmos “considerados como tais pelo próprio sistema de ensino, a única saída: comprovar que não são deficientes” (p.458), pois, a

exemplo da *classe especial* vivificada pelos sujeitos estudados, se faz presente à inculcação de rótulos e da *ideologia do esforço e do dom* como condição para o sucesso escolar. Ao invés de se garantir a proposta *superação das dificuldades e o retorno para o ensino regular*, as classes especiais reportadas funcionaram como mecanismo eficiente de exclusão escolar, não garantindo a permanência dos alunos na escola e não oferecendo possibilidades concretas de aprendizagem, bem como de ampliação das perspectivas sociais, de trabalho e/ou de continuidade da vida escolar.

## NOVOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS, NOVAS TESSITURAS E REFERENCIALIDADES PARA INCLUSÃO SOCIAL

Por ser a educação essencialmente um dos atributos mais importantes para o exercício da cidadania, os saberes circulam de forma e com referencialidade, no caso dos assistentes sociais na educação apesar de demandas diferentes e complexas, PEQUENO (2008: 9) “possuem uma formação acadêmica que engloba aspectos teóricos, ético-políticos e técnicos-operativos e que este abastado conteúdo lhes possibilita atuar na esfera das diversas políticas sociais e dos variados espaços ocupacionais – públicos e privados”.

Para a implantação de cargos para assistentes sociais e psicólogos nas escolas há de acrescentar o inciso VIII ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Que garante aos alunos de ensino fundamental e médio atendimento por equipe de avaliação formada por Psicólogos e Assistentes Sociais. Altera assim a Constituição Federal de 1988. Para tanto serão indexadas: Alteração, Constituição Federal, Educação, garantia, estabelecimento de ensino, atendimento, aluno, ensino fundamental, ensino médio, avaliação, equipe interdisciplinar, Psicólogo, Assistente Social, parceria, Professor.

No bojo dessa nova tessitura o trabalho em equipe passa por profundas interações e novas configurações, a partir do momento que, segundo Ardoíno (2004), cingir, enlaçar, envolver na complexidade e heterogeneidade um novo paradigma, enquanto “heterogeneidade, é o outro, experimentando como fonte de alteração e de frustração (porque ele nos resiste), muito mais do que fonte de alteridade, que transforma nosso campo de referências” (p. 554). A multidimensionalidade, “freqüentemente associada ao pensamento complexo, preferimos a noção mais rica e nuançada de multirreferencialidade [...]a tendência para a homogeneidade permanece muito forte, ao passo que a segunda, com a irredutibilidade reconhecida das óticas, tanto concorrentes quanto eventualmente mantidos unidos por um

jogo de articulações, que vai especificar melhor essa abordagem. Assim Morin (2004) diz a partir de Ardoino: “existe unidade em toda pluralidade e pluralidade em toda unidade”.

## PARCERIAS URDIDAS COM AS FAMÍLIAS

Historicamente o Serviço Social na divisão do trabalho constitui-se como profissão que dentre outras atribuições, acompanha os indivíduos e seus familiares, resguardando-lhes políticas de proteção social. Como instrumentos de seu fazer técnico-operativo e metodológico realiza entrevista social, acompanhamento social, visitas domiciliares, realiza encaminhamentos, emite laudos, pareceres sociais, elabora estudos de casos e relatórios sociais, além de demandar pesquisas, elaboração, implementação, planejamento, execução e avaliação de projetos sociais.

Desde a década de 1930 registra-se a presença do assistente social na área educacional, a partir da década de 1990, e sua gradativa visibilidade neste setor através da superação de concepções equivocadas de que Serviço Social é assistencialismo ou assistência social.

Foi aprovado em 15/04/09, pela Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado Federal o PROJETO DE LEI ORIGINAL Nº 3.688-B, de 2000: Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola, na atualidade como Projeto Lei da Câmara – PLC nº 060/2007 que inicialmente cita:

O constante acompanhamento do(a) assistente social, como profissional especializado, visa ajudar à família e ao estudante a buscarem a redução das negativas conseqüências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação do(a) professor(a) trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, será também de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso de drogas. A gravidade dos problemas enfrentados nas escolas e a urgente necessidade de oferecer alternativas para o seu encaminhamento levam-me a esperar significativo apoio de meus pares para a aprovação deste Projeto de Lei.

A ação de parceria de profissionais – professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e outros com a família é indispensável para uma inclusão escolar bem-sucedida. A Declaração de Salamanca já destacava a importância desta parceria ao apontar que:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. (1994, p.13)

A parceria com a família beneficia a todos, pois através do diálogo entre profissionais/escola e família podemos receber informações esclarecedoras sobre a condição especial do aluno, conhecer um pouco mais sobre sua realidade, saber como a criança e sua condição são compreendidas no seio familiar e na sua comunidade, estabelecer contatos com outros profissionais que atuam com a criança, se houverem, etc.

Percebe-se quanto o envolvimento e a participação das famílias influem positivamente para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, na questão do “cuidado” e a questão do “educar”.

Infelizmente, constata-se que as professoras se angustiam com famílias que ainda negligenciam o atendimento à sua criança quanto aos cuidados básicos e o acesso à educação.

A atenção da escola para casos como estes devem ser redobradas, pois ao calar-se diante de tais negligências, mesmo que indiretamente, está sendo conivente com o fato, devendo ser como a família responsabilizada por tal atitude, de acordo com os termos legais, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

## CONCLUSÕES

Os textos lidos se interpenetram e fomentam nossa discussão sobre a constituição da subjetividade da criança com deficiência na escola e na vida, pois destacam a possibilidade da mesma de *ir além do que lhe é apresentado socialmente* (por exemplo, suas “limitações” e “faltas”), ao criar novos meios de internalizar e externalizar o que foi socialmente significado, construindo e reconstruindo sentidos subjetivos, em um movimento dialético, onde assimila o vivido, o interpreta criticamente e o transforma.

A importância da atenção ao professor e do provimento de apoios para a consecução de uma escola inclusiva e a importância da parceria entre o pedagogo, o professor e os especialistas que atuam com a criança com necessidades especiais.

A troca de experiências, a parceria, a articulação teoria e prática, o compartilhar de responsabilidades e sentimentos, o diálogo e a pesquisa colaborativa entre professor, pedagogo e especialista. O diretor/a tem importante papel na articulação da comunidade



escolar, fortalecendo a gestão democrática e colaborando para o estabelecimento de uma cultura de parceria, como ressalta a Declaração de Salamanca:

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjos uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação. (1994, p.10)

O trabalho em parceria é fundamental para compartilharmos nosso saber-fazer, nossas apreensões, no entanto, é imprescindível cuidarmos para a organização de uma ação que não recaia em atendimento especializado segregado, “da educação especial”, fora da sala de aula comum, mas sim uma atuação integrada de profissionais que objetivam a verdadeira inclusão do aluno. Através do planejamento integrado e do compartilhamento de responsabilidades. Para tal é necessária a reorganização institucional tendo em vista prover momentos, inseridos na jornada de trabalho dos profissionais envolvidos, de reflexão e previsão de ações integradas.

Para Almeida (2008) os assistentes sociais enquanto profissionais que atuam nas lutas sociais em defesa da consolidação e ampliação dos direitos sociais, não deixam de valorizar o conjunto de direitos sociais consagrados legalmente, mas que na dinâmica da sociedade necessitam ainda ser consolidados e expandidos, a exemplo das políticas públicas da educação e o direito assegurado por lei de educação para todos.

Com linguagens diferentes, com ou sem relação dialógica, as produções humanas vão imprimindo as suas marcas, no espaço institucionalizado como escolar ou fora de seus muros, ou até dentro de seus muros, de forma informal. Educar e aprender são atividades da experiência humana – o *ser-no-mundo*. Assim, aprendemos quando alteramos algo em nosso pensamento ou em nossas ações e ensinamos quando partilhamos com o outro a nossa experiência e os nossos saberes. Decorre daí uma interrogação: de qual educação estamos falando? Não seria melhor situarmos no plural, “educações”?

## NOTAS

<sup>1</sup> Processos de Alteridade compreendido no sentido dado por Bakhtin, ou seja, só podemos nos constituir enquanto sujeitos ao tomarmos consciência de que não somos o outro, sendo que a alteridade define o Homem. *Álter* = Conceito de cada indivíduo, segundo o qual os outros seres são distintos dele próprio.

<sup>2</sup> Artigo elaborado para XIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação - ANPAE.

<sup>3</sup> Rego chama atenção para a afirmação dos entrevistados na pesquisa de que eram “bons alunos”, os “eleitos”, incluídos nas “regras do jogo escolar”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Revista Em Foco, nº 3,- 1ª Reimpressão – novembro de 2008. Conselho Regional de Serviço Social/RJ.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

BAKHTIN, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Huci-tec.

\_\_\_\_\_ (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n.º. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54p.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de O.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114;

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PADILHA, A. M. L. **Mediação semiótica: um modo de conceber a constituição do sujeito que aprende e do sujeito que ensina**. Texto elaborado para o curso – profissionais da APAE, Vitória/ES, 19/03/04.

PEQUENO, Andréia. Revista Em Foco, nº 3,- 1ª Reimpressão – novembro de 2008. Conselho Regional de Serviço Social/RJ.

REGO, M. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição do sujeito. In: OLIVEIRA, M. K. de O.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

SANTOS, R. A. dos. Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

[http://www.cfess.org.br/legislacao\\_projetos.php](http://www.cfess.org.br/legislacao_projetos.php). Acessado em 10/05/2009

<http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/diarios/pdf/sf/2007/08/22082007/28388.pdf>.

Acessado em 10/05/2009

<http://www.cfess.org.br/arquivos/PEC132007.pdf>. Acessado em 10/05/2009