



A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a extensão universitária e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI). O referencial teórico-metodológico adotado baseia-se em Curado Silva (2019), Michels (2024), Lima (2019), Ramos (2019) e Reis (1996), à luz dos fundamentos do materialismo histórico-dialético (Marx, 1989; Cury, 1987). A pesquisa foi subsidiada pela aplicação de questionário a 11 participantes de um curso ofertado na modalidade da Educação à Distância (EaD) na plataforma CAPES entre abril e julho de 2025. O curso, destinado a professores(as) da Educação Básica e estudantes de licenciatura, integrou ações de formação sobre direitos humanos, desenvolvimento humano, práticas pedagógicas e recursos acessíveis na escola. Os resultados evidenciam que os projetos de extensão voltados à EEPEI contribuem significativamente para a formação inicial e continuada de professores(as), uma vez que permitem o contato direto com a realidade escolar, possibilitam a compreensão das necessidades dos estudantes com deficiência e favorecem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de acessibilidade. Os(As) participantes destacaram que essas experiências fortaleceram a unidade articuladora entre teoria e prática, que se efetivou por meio da reflexão crítica sobre o papel social do(a) professor(a) e que reforçam o compromisso com uma educação emancipatória e inclusiva. A preferência dos participantes pela oferta de ações de extensão recaiu sobre as frentes que se comprometiam com a aplicação prática de conhecimentos alinhados a construção coletiva que visava solucionar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização de estudantes com deficiência, à neurociência e à educação física inclusiva. Conclui-se que a extensão universitária se configurou como um espaço formativo estratégico na formação inicial e continuada por promover experiências concretas e fomentar a construção do conhecimento teórico-prático, incluindo a escuta e colaboração, entre os elementos essenciais à consolidação da EEPEI.

Palavras-chave: Educação Especial, Perspectiva Inclusiva, Extensão Universitária.

Introdução

A ampliação do debate sobre a educação especial na formação de professores tem evidenciado o papel estratégico da extensão universitária como espaço de formação, diálogo e transformação social. No contexto da formação inicial e continuada, as ações extensionistas assumem relevância por promoverem a aproximação e o diálogo entre a produção acadêmica e as demandas concretas da sociedade. Essa articulação entre universidade e sociedade reforça o compromisso social da educação e contribui para a consolidação da Educação Especial na



Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI)¹ como parte integrante do projeto cuja finalidade é a democratização da formação humana.

O desenvolvimento histórico-concreto da educação especial e da formação de professores(as) compreende um percurso repleto de avanços e retrocessos, o qual se estabelece de forma não-linear e por meio de contradições. Desde meados do ano de 1980, quando se processa um novo remodelamento organizativo da educação na consolidação do poder burguês (Saviani, 1980), até os movimentos contemporâneos pela inclusão, a trajetória das políticas educacionais reflete não apenas as mudanças nas concepções de deficiência, mas também a evolução das práticas pedagógicas voltadas para a formação de educadores capacitados para atender a diversidade humana. Esse contexto permitiu a elaboração de uma análise crítica das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldaram a educação especial, assim como as condições de trabalho dos profissionais envolvidos, as quais devem ser constantemente reavaliadas para garantir uma educação de qualidade para todo o conjunto humano.

Nesse sentido, para essa discussão parte-se do pressuposto de que há uma produção acadêmica consolidada sobre a historicidade das políticas da educação brasileira e suas articulações com a Educação Especial. Destacam-se, nesse campo, as contribuições de Januzzi (2004), Kassar (2025), Michels (2024) suas obras evidenciam os condicionantes históricos, sociais e políticos do campo da Educação Especial no Brasil.

Mais recentemente, autores como Garcez e Ikeda (2021) passaram a empregar termos como “exclusão”, “institucionalização”, “integração” e “inclusão” para periodizar os diferentes momentos históricos da Educação Especial, interpretando-os como paradigmas historicamente construídos. Tais paradigmas expressam concepções hegemônicas sobre deficiência e modos de organizar o atendimento educacional a determinados grupos sociais ao longo do tempo.

No paradigma da **exclusão** ou denominada por Lima (2019, p.70) como “negligência”, a história relata exclusão, dos sujeitos “eram vistos como doentes, incapazes [...] ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, e, entre os quais se inclui o direito à educação. Outros eram vistos com a “mente brilhante”, os

¹ A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI), constitui a proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).





superdotados que apesar da grande capacidade intelectual também sofriam com a discriminação e por não saberem lidar com o conhecimento que possuíam, além do grupo com outras dificuldades neurológicas, psicológicas e psiquiátricas, que também apresentavam suas dificuldades (Brasil, 2001, p. 19).

O paradigma da **segregação** ou **institucionalização**, com “visão médica numa forma de atendimento em conventos, asilos, hospitais ou recolhimento das pessoas com deficiências” (Lima, 2019, p.70). Lima (2019) cita as principais instituições de iniciativa privada voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência sensorial, notadamente aquelas consideradas socialmente “mais graves”, as quais marcam esse período: Instituto dos Meninos Cegos - 1854, hoje chamado Instituto Benjamim Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos - 1857, atual instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, o Instituto Pestalozzi - 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - 1954. Os atendimentos nestas instituições se organizavam a partir de duas principais perspectivas: a médico-pedagógica, de base determinista, centrada no diagnóstico e na escolarização sob o viés clínico; e a psicopedagógica, orientada pela psicologia como campo de mediação entre o sujeito e o processo educativo, ou seja, não relacionados diretamente à educação.

A **integração** surge no contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que cresce significativamente o número de pessoas com deficiências adquiridas. No Brasil, o debate em torno da integração tem início entre as décadas de 1960 e 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, que já reconhecia o direito das pessoas com deficiência à matrícula na rede regular de ensino, em meio ao processo de redemocratização do país (Brasil, 2008). Esse movimento se intensifica com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, ainda com a visão biomédica da deficiência, ao permitir o acesso ao ensino regular apenas aos alunos considerados aptos a acompanhar o ritmo das atividades curriculares de seus pares sem deficiência. Ao reiterar pressupostos baseados na homogeneização da aprendizagem e da participação, tal política não promoveu uma transformação efetiva nas práticas escolares. A integração escolar, embora tenha possibilitado que crianças e jovens com deficiência saíssem das instituições de ensino especial e passassem a frequentar o espaço da escola regular, sustentou-se na ideia de normalização, o que, apesar de ampliar o convívio social e as experiências de aprendizagem, não rompeu com as barreiras estruturais e pedagógicas que limitavam a efetiva inclusão (Sanches; Teodoro, 2006).

A **inclusão** ou conhecida como “educação inclusiva” emerge como um desdobramento do processo histórico de permanências, discontinuidades e rupturas com o modelo de





segregação e institucionalização escolar. Nesse contexto, diversos documentos internacionais ganharam centralidade, destacando-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), resultante da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais. Conforme explica Garcia (2025, p.1), esses marcos, impulsionados por recomendações da UNESCO (2015), constituem os pilares das principais políticas nacionais de Educação Especial (Decreto nº 6.571/2008, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, e o Decreto nº 10.502/202020 – revogado em 2023). Tais políticas enfocam a educação como um direito de todos, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a inclusão ou educação inclusiva refere-se à matrícula do estudante com deficiência (sensoriais, física, múltipla ou intelectual), transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em instituições de ensino regular, ao lado dos demais estudantes, em um espaço escolar democrático e com acessibilidade para a aprendizagem.

Destaca-se que este estudo defende uma concepção que transcende a educação inclusiva, propondo, em seu lugar, uma articulação entre a educação social fundamentada em Vigotski (1997) e a educação integral e omnilateral, constituídas como categorias gramscianas (2024), os quais tem como o prisma o materialismo histórico dialético. A perspectiva, critica o modelo de escolas específicas para pessoas com deficiência e visa garantir a apropriação do conhecimento científico e da cultura humana por todos no mesmo espaço escolar, propondo caminhos alternativos para os estudantes com deficiência. Adicionalmente, o trabalho advoga por uma educação integral e omnilateral, inspirada em Gramsci (2012), que promova a formação de intelectuais orgânicos em busca da emancipação humana.

Dado o contexto histórico da educação especial elege-se para a pesquisa o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico, coerente com nossa perspectiva de mundo e projeto de sociedade. Como referencial principal, apoia-se em Marx (1989), Kosik (1976) e Cury (1987).

A extensão universitária, concebida como um dos pilares constitutivos do ensino superior junto ao ensino e à pesquisa, tem sua finalidade inerente ao processo formativo e a produção do conhecimento, relacionando o ensino e a pesquisa, dentro de uma parceria político-pedagógica com a sociedade (Reis, 1996). No campo da Educação Especial, a extensão assume um papel estratégico por possibilitar o desenvolvimento de práticas formativas centradas na realidade concreta, fortalecendo uma formação de professores(as) comprometidos com a equidade e a diversidade. Assim, a extensão se configura como espaço





de práxis, de produção de conhecimento e de ação transformadora, contribuindo para o campo da educação especial.

Dessa forma, busca-se analisar a relação entre a extensão universitária e a EEPEI. O presente estudo, ao adotar o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico, propõe-se a desvelar as mediações e contradições que permeiam essa relação, evidenciando o papel da extensão como espaço formativo essencial na consolidação de uma educação pública, democrática e inclusiva.

Discorreremos sobre essas temáticas com base nas informações construídas por meio da aplicação de um questionário, elaborado no *Google Formulários*, utilizado como instrumento para captar a expressão da consciência dos sujeitos acerca de sua prática e formação no contexto extensionista na temática da Educação Especial. O Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve alcance nacional e foi realizado entre abril e julho de 2025, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD) pela plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília (UnB). Destinado a professores(as) da Educação Básica e estudantes de licenciatura, o curso integrou ações de formação voltadas aos direitos humanos, ao desenvolvimento humano, às práticas pedagógicas e aos recursos acessíveis no ambiente escolar.

Com a oferta de 50 turmas vinculadas à UnB, a análise empírica foi composta por 11 respostas de uma turma que contou com 50 cursistas inscritos, sendo 40 ativos no início do curso e 28 concluintes. O perfil dos respondentes, 1 profissional de apoio escolar com formação em Licenciatura em Educação Especial, 5 professores da Educação Básica e 5 estudantes de graduação nas áreas de pedagogia, matemática, educação física e história.

Resultados e discussão

A partir da análise e categorização das respostas ao questionário, das seguintes questões: a) **Como os projetos de extensão na temática da inclusão podem contribuir com a sua formação inicial?** e b) **Que tipo de projetos de extensão vocês gostariam de participar?** Emergiram dois eixos centrais que orientaram a interpretação dos dados: (1) **a dicotomia entre teoria e prática** na formação inicial e (2) **as concepções de deficiência a partir das visões biomédica e social**. Esses eixos possibilitaram compreender como os participantes percebem a contribuição dos projetos de extensão na temática da educação especial inclusiva para sua formação docente e de que modo essas experiências influenciam a construção de suas práticas pedagógicas. A análise qualitativa, fundamentada no materialismo



histórico-dialético, buscou apreender as mediações presentes nos extratos das respostas dos sujeitos, evidenciando as contradições e avanços que se manifestam no processo formativo promovido pela extensão universitária. Ver figura 1.

Figura 1 - Indicadores e eixo de análise

Indicadores	Eixos
<ul style="list-style-type: none"> • conhecer e saber • saber elaborar aula para • prática diária • vivência prática • trabalho docente • enriquecer significativamente a formação inicial • práticos e teóricos • aplicação prática das novas teorias. • completam a nossa formação • cotidiano escolar • práticas pedagógicas • formação docente 	<p>1. Dicotomia entre a teoria e a prática.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • realidade escolar • compreender as necessidades dos estudantes • elaboração de aulas adaptadas • aprendizado na área • estratégias pedagógicas acessíveis • desenvolver empatia, escuta ativa e trabalho colaborativo • consciência crítica • desafios concretos da inclusão • específicos das deficiências • atividades adaptadas para alunos com deficiência, • processo de alfabetização • neurociência • criação de materiais pedagógicos acessíveis, oficinas • projetos interdisciplinares • atividades culturais e esportivas 	<p>2. As concepções de deficiência a partir das visões biomédica e social.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras do texto

No eixo **dicotomia entre teoria e prática**, observa-se que a maioria das respostas enfatiza a dimensão prática da formação, relacionada ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis, à observação de situações reais de ensino e à aproximação com o público-alvo da educação especial. Apenas duas respostas mencionam explicitamente a articulação entre teoria e prática e apenas uma faz referência direta ao trabalho docente. No entanto, os participantes evidenciaram que a formação possibilitou reflexão crítica sobre o papel social do(a) professor(a) e reforçou o compromisso com uma educação inclusiva.

Esse dado sugere que, embora os participantes reconheçam a importância da prática como espaço de aprendizagem, ainda há desafios quanto à compreensão da teoria como mediação essencial para a prática transformadora, conforme propõe o materialismo histórico-dialético (Marx, 1982; Kosik, 1976). Tal aspecto reforça a necessidade de aprofundar a





intencionalidade pedagógica dos projetos de extensão, para que estes se configurem não apenas como vivências, mas como **espaços de elaboração crítica do conhecimento**.

Os resultados evidenciam a relevância dos projetos de extensão universitária voltados à EEPEI como espaços formativos que articulam a unidade teórico-prática nas ações voltadas à formação inicial e continuada de professores(as). De modo geral, os participantes destacaram que as experiências extensionistas proporcionam a vivência concreta dos princípios da Educação Especial, uma vez que permitem o contato direto com a realidade escolar, possibilitando a compreensão das necessidades dos(as) estudantes participantes dessa modalidade de educação e favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis, como adaptações menos significativas (reorganização do espaço escolar, ajustes no tempo para atividades e formas diversas de avaliação) ou significativas do currículo (retirada ou ampliação de objetivos curriculares). Esse movimento evidencia a necessidade de superação da dicotomia entre o conhecimento teórico produzido na academia e as demandas práticas do cotidiano docente.

No segundo eixo, que aborda as **concepções de deficiência a partir das visões biomédica e social**, sendo a biomédica alinhada ao paradigma da integração, patologizante “orienta para as insuficiências da criança cega” (Vigotski, 2021, p. 35) ou outra deficiência. Essa perspectiva concentra-se na deficiência orgânica e negligencia a importância dos aspectos culturais e sociais. No contexto educacional, essa visão resulta em uma maior preocupação com o diagnóstico, com o uso de tecnologias assistivas e instrumentos de acessibilidade, sem acrescentar/destacar as discussões sobre as estratégias pedagógicas e culturais efetivamente anticapacitistas. Esse olhar estritamente biologizante, o qual é base para o esvaziamento da dimensão política que constitui a integralidade da formação social dos indivíduos, move-se na trama produtiva da economia capitalista rumo à valorização das formas, ou dos produtos a serem inseridos como combustível à acumulação de mais capital, por conseguinte, as finalidades da educação se voltam para o reposicionamento estratégico das forças de trabalho e não para os aspectos ontológicos que circunscrevem os processos de ensino na escola, que é o de “[...] tornar cada homem contemporâneo à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente” (Saviani, 2013, p. 80).

Contudo, a concepção social da deficiência é tomada a partir do reconhecimento de elementos orgânicos e culturais do sujeito com deficiência, e leva em conta que o: “[...] impedimento da vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não organicamente; afinal, a existência de anomalias orgânicas só faz impedir à elaboração de outros caminhos de desenvolvimento” (Moysés e Angelucci, 2021, p. 13). Por isso, é notória a





centralidade do afeto, da cultura e da pedagogia para impulsionar o desenvolvimento das funções superiores dos sujeitos com deficiência ou sem deficiência, ou seja, dos(as) estudantes(as) com necessidades educativas específicas.

Nessa direção, as respostas dos(as) participantes(as) revelam uma predominância da perspectiva social, vinculada ao reconhecimento das barreiras escolares e atitudinais como fatores determinantes da exclusão. Termos como “realidade escolar”, “compreender as necessidades dos(as) estudantes”, “elaboração de aulas adaptadas”, “estratégias pedagógicas acessíveis” e “consciência crítica” indicam uma compreensão mais ampla da inclusão, que vai além do diagnóstico clínico e se aproxima do debate sobre direitos de acessibilidade para a escolarização.

Ao serem questionados sobre os tipos de projetos de extensão de interesse, os(as) participantes apontaram preferência por projetos voltados à aplicação prática dos conhecimentos teóricos, alinhados a construção coletiva de soluções aos desafios presentes no cotidiano escolar, à produção de materiais pedagógicos acessíveis, bem como ao desenvolvimento de atividades voltadas à áreas específicas, como alfabetização de crianças com autismo, neurociência e educação física inclusiva. Tais escolhas evidenciam que os participantes compreendem a extensão como espaço formativo que pode promover a experimentação e colaboração, sendo possível integrar saberes interdisciplinares e enfrentar coletivamente os desafios cotidianos da inclusão escolar.

Em síntese, os dados indicam que a extensão universitária se consolida como um espaço formativo privilegiado, capaz de favorecer a construção de uma práxis fundamentada na realidade concreta. Ao articular ensino e pesquisa, os projetos extensionistas podem possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e o compromisso ético-político com uma educação pública, inclusiva e socialmente referenciada. Além de ser um espaço formativo de desenvolvimento do trabalho docente podendo vir a favorecer a relação colaborativa entre escola, movimentos sociais, sociedade e universidade.

Considerações Finais

Com o objetivo analisar a relação entre a extensão universitária e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI) através da identificação dos elementos estruturantes da formação inicial e continuada à luz da perspectiva emancipatória que compreende a articulação da unidade teórico-prática nos processos de ensino e aprendizagem; conduziu-se um esforço de elaboração e aplicação de um questionário voltado aos(as) estudantes de licenciaturas e aos(as) professores(as) da Educação Básica que participaram de





um curso de extensão disponibilizado pela Plataforma CAPES, e tinha como conteúdo a temática da educação inclusiva. Dessa forma, os(as) respondentes indicaram no questionário, os impactos atribuídos por eles à formação dada nas ações extensionistas cuja temática era a educação inclusiva e os conteúdos que mais os interessam nesse campo.

Os resultados das amostras subsidiaram a construção de dois eixos centrais que respondem à dicotomia entre teoria e prática e à visão biomédica e social que situam a deficiência no contexto organizativo da educação escolar. Assim sendo, destaca-se a centralidade da extensão como pilar que sustenta as ações que integram a construção do conhecimento, em direção à articulação praxica, na perspectiva da educação integral, ética, estética, política, tecnológica e, portanto, inclusiva de base dialética.

Nesses termos, a extensão universitária não é encarada apenas como um mecanismo que atenta a solucionar os problemas cotidianos, os quais emergem exclusivamente da prática cotidiana, mas se constitui como um espaço estratégico de reflexão sobre as contradições e mediações operadas nos fenômenos educativos, assentando-se como pilar fundamental para a formação crítica dos(as) professores(as). O núcleo de potência da extensão reside, justamente, em seu guarnecimento teórico sobre as contradições da realidade, tornando-se um espaço privilegiado para a formação de educadores comprometidos não só com os aspectos reprodutivos, concernidos nas formas, nas comprovações resolutivas sobre os produtos aplicados à educação inclusiva, mas com a transformação social que decorre dessas práticas.

Referências

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2011.





BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

GARCIA, R. M. C. Educação inclusiva como consenso político nas disputas do campo da educação especial. In. Dossiê de Políticas de educação especial: conjuntura, tensões e disputas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2025.v45/>. Acesso em: 19 out. 2025.

GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação inclusiva de Bolso:** O desafio de não deixar ninguém para trás. Editora do Brasil, 2021. p. 15-51.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere - Volume 2:** os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectivada educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

JANNUZZI, G. S. de M. A. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do 5/7 Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.





MICHELS, M. H. **Formação de professores de Educação Especial no Projeto do Capital.** Revista Educação Especial em Debate, v. 9, n. 18, p. 75-91, 2024. <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/46393>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MOYSÉS, M. A. e ANGELUCCI, B. Prefácio in: Vigotski, Lev Semionovitch, VIGOTSKI, Lev Semionovitch, organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. **Problemas de Defectologia.** 1ª Edição. SP. Expressão Popular, 2021.

LIMA, Loyane Guedes Santos. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar:** analisando o Distrito Federal. 2019. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas).

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Incheon: Unesco, 2015.

REIS, Renato Hilário dos. **Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil.** Linhas Críticas. v. 2, n. 2, 1996.

SANCHES, Isabel; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.





VIGOTSKI, Lev Semionovitch, organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. **Problemas de Defectologia**. 1ª Edição . SP. Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.

