



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores  
Departamento de Educação- DEDU

Luzmila Eva Ruiz Donaire

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

São Gonçalo  
2012.1

Luzmila Eva Ruiz Donaire

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glauca Guimarães

São Gonçalo  
2012.1

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

Donaire, Luzmila Ruiz.

Educação Inclusiva na perspectiva intercultural / Luzmila Ruiz Donaire. – 2012.  
XXXX p.

Orientador: Prof. Me. William De Goes Ribeiro.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1.Educação Especial. 2. Educação Inclusiva intercultural. I. Guimarães, Gláucia.  
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU

Luzmila Eva Ruiz Donaire

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Monografia apresentada no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora: \_\_\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia Guimarães (Orientadora)  
Departamento de Educação  
Faculdade de Formação de Professores

---

Prof. Me. William Goes Ribeiro (Parecerista)  
Departamento de Educação  
Faculdade de Formação de Professores

São Gonçalo  
2012.1

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA**

**Título: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

**Autora:** Luzmila Eva Ruiz Donaire

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Glaucia Campos Guimarães

**Examinador:** Me. William De Goes Ribeiro

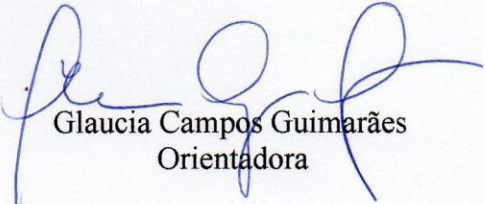
**Parecer:**

A monografia em questão apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca da Inclusão Escolar no Brasil e em outras regiões da América Latina, tecendo uma leitura multicultural. Como forma de complementar a pesquisa bibliográfica, analisa algumas ações relacionadas à Inclusão Escolar nas escolas regulares do município de São Gonçalo. Registra algumas experiências vividas pelos discentes e docentes nas salas de aulas destas escolas, apontando necessidades e dificuldades, tanto dos professores, como dos alunos.

Com o desejo de trazer discussão ampliada sobre o assunto, a autora acaba não definindo o seu objeto de maneira satisfatória. No entanto, considerando o esforço, empenho e proximidade com o tema de pesquisa, o relato do estudo em questão atende satisfatoriamente alguns outros critérios: (a) há coerência entre todas as etapas e partes do estudo e encadeamento lógico das idéias apresentadas; (b) o trabalho é bem escrito; (c) apresenta referências bibliográficas atualizadas.

Considerando estes critérios atendidos e apreciação delineados acima, aprovamos esta monografia, com nota 9,5 (nove e meio).

Me. William De Goes Ribeiro  
Parecerista

  
Glaucia Campos Guimarães  
Orientadora

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a Deus pela força e pela sua fidelidade nos momentos difíceis. À minha família, dedicação e encorajamento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu todas as forças necessárias para a construção deste trabalho monográfico.

À minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia Guimarães, que teve muita calma em responder minhas dúvidas contribuindo com a minha pesquisa bibliográfica para realização deste trabalho.

Ao meu querido Coorientador Prof. Me. William de Goes Ribeiro que orientou minhas dúvidas, os meus questionamentos contribuindo generosamente para esta pesquisa.

Aos professores e para sempre meus mestres do curso de Pedagogia da UERJ/FFP, que nos incentivaram continuar neste caminho, nos levando a pensar/refletir de maneira crítica, em especial agradeço a minha professora: Anelice Ribetto pelo seu apoio incondicional ao longo da pesquisa.

Às alunas que participam do Grupo de Estudos (GEEM). Às minhas amigas do curso e da vida, que me auxiliaram nesta pesquisa expondo suas opiniões e vivências, em especial Anne J. J. Penha. Aos professores (as) que responderam os questionários desta investigação e compartilharam histórias de vida.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire



## **RESUMO**

O presente trabalho procurou congregar conhecimentos sobre inclusão escolar em uma perspectiva intercultural, com foco nas escolas públicas, especificamente no Brasil, bem como de outros países da América Latina, como Argentina, Peru, Bolívia dentre outros. Por meio da pesquisa bibliográfica, esta monografia permitiu conhecer a realidade desses países mencionados anteriormente. Como forma de complementar os conhecimentos agrupados pela pesquisa bibliográfica, pôde-se perceber que alguns professores de escolas de São Gonçalo, mesmo aqueles com formação em educação especial, apresentaram dificuldades em lidar com estes alunos.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Cultura, Multiculturalismo, Identidade.

## **RESUMEN**

El presente trabajo buscó perfeccionar conocimientos sobre inclusión escolar con una perspectiva intercultural en las escuelas públicas, especialmente en Brasil, pero también nos permitió reflexionar sobre el desenvolvimiento cultural, socio-económico de otros países de América Latina, como Argentina, Perú, Bolivia, entre otros. Esta monografía me permitió conocer la realidad de estos países anteriormente mencionados. La Inclusión Social de sujetos que frecuentan las escuelas públicas pertenecientes a otras religiones, culturas, etnias, siendo que es un tema relevante para ser investigado profundamente, pues, a lo largo de la investigación, se puede percibir que algunos profesores presentaron sus dificultades en lidiar con estos alumnos, mismo conociendo sobre este tema actual y recibiendo perfeccionamiento.

**Palavras-chave:** Inclusión Escolar, Cultura, Multiculturalismo, Identidad.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA &amp; EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	14
1.1 Reflexões e análises sobre algumas leis que materializam a perspectiva da educação inclusiva.....	17
<b>CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	29
2.1 A Educação Inclusiva no contexto do Brasil.....	33
<b>CAPÍTULO 3: CULTURA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MULTICULTURALISMO</b> .....	41
3.1 Multiculturalismo e inclusão nas sociedades brasileiras .....	41
3.2 Multi-interculturalismo: Cultura, Identidade e Etnia.....	43
3.3 Interculturalismo e Multiculturalismo na América Latina .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55

## INTRODUÇÃO

Esta monografia busca entender a perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão dos alunos com necessidades especiais educacionais e daqueles que não apresentam nenhuma deficiência e compreender as identidades culturais que se desenvolvem nesse espaço escolar.

No primeiro momento, o objetivo da monografia é conhecer sobre a história da Educação Especial desde antiguidade até os dias atuais, como também conhecer de que maneira os alunos com necessidades educacionais especiais são incluídas nas escolas públicas e privadas, como também as leis que regulam a Educação Especial, os atendimentos que estes alunos recebem. Conhecer as práticas pedagógicas que a escola desenvolve e o atendimento que os professores oferecem nas salas regulares e na sala de recursos multifuncionais no município de São Gonçalo, é um tema muito debate nos dias atuais. Outro tema em destaque neste trabalho é aperfeiçoar no conhecimento da inclusão das crianças imigrantes, as crianças negras, as crianças de outra religião ou cultura entre outros, no lócus escolar como também, ter conhecimento sobre discriminações ou preconceitos.

O meu interesse na educação especial surgiu na disciplina de educação especial, a qual foi ministrada pela Professora Vanessa Bréia em 2010. Nas aulas de educação especial conhecemos algumas deficiências e possíveis tratamentos clínicos de alunos com distúrbios e transtornos mentais incluídos nas escolas regulares.

Durante essa disciplina refleti sobre o conceito de “deficiência”, “anormal” e “normal” que me fizeram questionar sobre a educação inclusiva no Brasil. No decorrer da disciplina, fizemos visitas a instituições ligadas a Educação Especial como o CAP (Centro de Apoio Pedagógico ao Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual), o NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) que contribuíram com nosso conhecimento cognitivo e também com nossa experiência profissional.

Nessa disciplina realizamos visitas a duas escolas e entrevistamos vários professores, por meio das suas falas e depoimentos obtivemos informações sobre Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Global, que nos serviu para a nossa apresentação no seminário da disciplina de Educação Especial. A primeira foi CIEP 236 professor Djair Cabral Malheiros, em São Gonçalo e a segunda, a escola particular em São Francisco, Niterói, Fórum Cultural. Estas escolas foram indicadas pela nossa professora, pois, ela já tinha conhecimento do trabalho que estas desenvolviam no processo ensino-aprendizagem.

Visitando estas escolas mencionadas anteriormente surgiu o questionamento: como se dá o processo de Inclusão nas escolas tanto na Rede Municipal como nas escolas privadas.

Para isso, buscamos diversos autores que trabalham com Inclusão Escolar e tem desenvolvido pesquisas sobre as práticas escolares.

Em outro momento, da minha formação participei do 1º grupo de estudos: Diferenças e Alteridade na Educação: pensando na interface Educação Especial - Educação Inclusiva coordenada pela professora Anelice Ribetto. Nesse grupo temos estudado alguns teóricos que falam sobre inclusão escolar como Glat, Plesch, Skliar dentre outros que estudam e defendem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Particpei do projeto de pesquisa: Diferenças e alteridade na Educação: Saberes, práticas e experiências (inclusivas) na Rede Pública de Ensino do município de São Gonçalo coordenado pela Dra. Anelice Ribetto que ministra a disciplina de Educação Especial na UERJ-FFP em São Gonçalo.

Este projeto no qual participei buscava compreender de que forma se vem materializando as leis na rede de ensino deste município, para tal estudamos as leis, suas modificações ao longo dos tempos, assim também, as suas repercussões nas práticas e experiências dos professores. Junto com ajuda de duas bolsistas voluntárias ajudarão na pesquisa, visitando escolas, elaborando entrevistas com os professores, marcando visitas e fazendo relatórios dos encontros da pesquisa.

Segundo Rodrigues (2008) o conceito de Educação Inclusiva, “é referido e aceito por quase todos os países do mundo e não só pelos subscritores da Declaração de Salamanca, 1994 (...) a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência”,

Estabelecida no âmbito das Nações Unidas, proclamava que [...] os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista à efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e de aprendizagem ao longo da vida [...] (art. 24<sup>a</sup> n°1) (Nações Unidas, 2006).

Na atualidade, faço parte do Grupo de Pesquisa: Intelectuais, História Social e Estudos Culturais: Saberes educacionais, práticas escolares. Na linha de pesquisa: Multiculturalismo e Ética em Educação da FFP-UERJ, coordenado pelo Prof. Me. William Goes Ribeiro e com participação dos alunos da licenciatura de Letras e História. Este grupo de estudos analisa/investiga o multiculturalismo e interculturalismo no campo da educação, para tal efeito foram feitas leituras de autores latino-americanos que abordam a educação intercultural. Estes autores afirmam que o interculturalismo promove uma proposta de diálogo e de encontro entre os membros de culturas diferentes, implica exercitar atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguagem. Por outro lado,

também tem como intencionalidade a superação dos preconceitos, dos estereótipos e da discriminação desta maneira contribuindo para a solução dos conflitos culturais.

O caráter multicultural da sociedade brasileira ressalta a importância da criação de escolas, as quais devem estar preparadas para receber de maneira igualitária todos os alunos e suas múltiplas diferenças. Desta maneira, a Educação Inclusiva pode ser um instrumento valioso para inclusão de “Todos”, independente de apresentar ou não qualquer dificuldade no ensino, “raça”, religião etc., construindo um espaço democrático e valorizador da pluralidade cultural e da diversidade humana e cultural.

Xavier (2005) ressalta que as crianças na escola convivem no cotidiano com todas as formas de diferença sendo estas: cognitiva, física, social, racial, étnica, cultural, religiosa, de gênero e sexo. Esta convivência traz relações positivas para diversidade, desta maneira os alunos reconhecem e aceitam a participação social de grupos multifacetados. Cabe ressaltar, que esta convivência nas escolas propicia a diminuição de preconceitos e estereótipos, criando vínculos de respeito, cooperação e confiança contribuindo para a minimização dos efeitos da exclusão. Sendo que, o espaço escolar constituído por uma pluralidade de identidades, âmbito onde se proclama o respeito às diferenças, as diversidades, de tal modo, que o indivíduo seja valorizado como ele é. Portanto, as diferenças entre indivíduos não constituem incompletudes ou falhas.

Este trabalho contará com discussões das práticas e conceitos que exigem aprofundamento dos temas em questão em relação aos referenciais teórico-metodológicos. Além disso, coleta e tratamento das informações recebidas através das entrevistas na escola. Por último, levantamento de professores e outros profissionais que acompanharam a pesquisa.

**No capítulo 1**, analisamos os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, como também conhecer o princípio fundamental da Escola Inclusiva, a qual promove que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (1994).

Analisamos o que é considerado Inclusão Escolar e enfatizamos a diferença que existe entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Citaremos algumas das leis que materializam a Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado como são: Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien,1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), a LDB (1996), Nota Técnica (Brasil 2010) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil 2008).

**No capítulo 2**, abordamos a história da Educação Especial tendo em conta os diferentes momentos históricos no mundo e no Brasil, como também alguns personagens que contribuíram com a Educação Especial nos países europeus e na América Latina. Como referência teórica em prol de enriquecer a nossa discussão utilizamos autores como, Glat & Nogueira (2002), Glat (2003), Bertoldo (2003), Arnaiz (2005), Mantoan (2006), Guedes & Lopes (2008), Plesch (2010) entre outros.

**No capítulo 3**, analisamos o interculturalismo e o Multiculturalismo e seu objetivo na escola. Uma dos autores lidos é Candau (2002) que contribuiu com a pesquisa para a monografia. Candau (2009) afirma que o interculturalismo busca compreender os grupos marginalizados pela sociedade, lutando pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas pela discriminação e preconceito. Deste modo, visa-se dar melhores condições de vida para aqueles grupos marginalizados e superar o preconceito e racismo.

**Nas considerações finais**, realizamos reflexões acerca da Inclusão Escolar, a cultura e o Multiculturalismo nas escolas regulares.

## CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA & EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta sessão busca entender a perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão dos alunos com necessidades especiais educacionais, nos espaços das escolas regulares e suas vivências cotidianas.

Do outro lado, este capítulo pretende entender os conceitos como, Inclusão Escolar, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e as Leis que regulam a Educação Inclusiva.

Pletsch (2010) no contexto histórico da Educação Especial no Brasil afirma que no século XX havia muitos deficientes que eram despercebidos, pois realizavam atividades simples, como trabalhos manuais, que não exigiam leitura e escrita, portanto eram analfabetos. No entanto, os deficientes mais graves eram provavelmente, recolhidos por pessoas que se sensibilizavam com a sua situação ou encaminhados para as Santas Casas de Misericórdia.

Para Glat & Blanco (2007),<sup>1</sup> a década de 1970 representou a institucionalização da Educação Especial, pois, a preocupação do sistema educacional público era garantir o acesso à escola os alunos com deficiências. Sendo assim, as novas metodologias trouxeram avanços para aprendizagem e adaptação destes sujeitos que foram excluídos na escolarização formal.

Para Glat (2007, p.19), a Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um modelo clínico que é bastante criticado, e afirma:

Os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental.

Skliar (1999)<sup>2</sup> faz referência entre diferença/ com os diferentes:

Os diferentes obedecem a uma construção, uma invenção, são um reflexo de um longo processo que poderíamos chamar de diferencialismo; isto é uma atitude –sem dúvida racista- de separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades com a vasta generalidade das diferenças. As diferenças (...) são simplesmente, diferenças. (...) (1999, p.5)

---

<sup>1</sup> GLAT, R.; BLANCO L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In.: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

<sup>2</sup> SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação e Realidade. Porto Alegre. V.24 n.2 jul./dez. 1999.



A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),<sup>3</sup> “O princípio fundamental da Escola Inclusiva é o que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. O princípio que orienta esta estrutura é o que as escolas devam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Educação Inclusiva significa pensar: “uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”. (Glat, Pletsch & Fontes, 2006, p.2)<sup>4</sup>

Nesta perspectiva da Educação Especial diversos autores afirmam:

As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas de ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. Consequentemente, a maioria desses ainda continuava frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola (BUENO, 1993; FERREIRA & GLAT, 2003; GLAT, 2004; e outros).

Arnaiz (2005)<sup>5</sup> o conceito de inclusão trata de abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos. Dessa forma, faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, que recebem o apoio correspondente, senão, a todos os alunos das escolas.

O papel da escola no processo de inclusão é acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais, emocionais, pois esta inclusão permitirá ao aluno alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la.

Para Arnaiz (2005), Marcondes (2006) e Mantoan (2002) enfatizam que as escolas devem conhecer os seus alunos, argumentam que sem isto não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se inserem. Contudo, entende-se que o processo de escolarização oferecido para estas pessoas com necessidades educacionais,

---

<sup>3</sup> Declaração de Salamanca (1994). As escolas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua que trabalham crianças de origem remota ou população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

<sup>4</sup> GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

<sup>5</sup> ARNAIZ, Sanchez, P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. IN Inclusão: Revista da Educação Especial, out/2005, p.7-17.

é o contexto sociocultural, a qual permite ao aluno ter acesso à classe comum do ensino regular. Sendo assim, participar, aprender e interagir junto com seus pares o conhecimento construído de forma dialógica.

Por outro lado, as autoras reconhecem também o papel da escola que é significativo e percebem a existência da discriminação e receio aos alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade em acompanhar as aulas nas salas regulares. No entanto, Bourdieu faz uma crítica aos “excluídos do interior”, ter uma criança que apresenta alguma deficiência circulando pelo cotidiano escolar intensificará a produção de preconceito, receio, medo e estigmas no interior da escola, de maneira que os efeitos da desigualdade social ficassem mais nítidos.

Segundo Marcondes<sup>6</sup> (2004) as deficiências secundárias produzidas pelo medo, preconceito, estigma e receio podem prejudicar mais do que as restrições das deficiências primárias. Já com a Declaração de Salamanca de 1994 se conseguiu um avanço para Educação Especial no mundo e conseqüentemente no Brasil, daí que os alunos com necessidades educacionais são incluídos nas escolas regulares. Sendo assim, as escolas têm se preocupado pela socialização do aluno com necessidade educacional especializada matriculada em classe comum, em detrimento do processo de construção do conhecimento.

Mantoan<sup>7</sup> (2002) destaca a importância que as escolas se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, e habilidades. Sabe-se que estes alunos que apresentam alguma deficiência só alcançarão progressos significativos na sua escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. A autora faz referência que não somente os deficientes são excluídos do ambiente escolar, se não também os pobres, sendo que não conseguem frequentar as aulas e acompanhar o desenvolvimento das aulas, no final acabam por desistir em frequentar uma escola. Esta autora destaca a participação do professor, sendo que não adapta os currículos, nem predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, pois, já que prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las, sendo que só o aluno é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

Marcondes (2004) aborda que a exclusão se faz mediante a criação de testes psicológicos e redigir relatórios sobre os sujeitos apresentando o que falta na família, o que

---

<sup>6</sup>Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP. Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP.

<sup>7</sup> MANTOAN, M. T. E. (2002). Caminhos Pedagógicos da Inclusão. São Paulo: Scipione, 2002.

falta na escola, o que falta nos professores, o que falta nas crianças. Nas escolas os psicólogos compactuam com a exclusão quando realizam avaliações baseadas em padrões de normalidade.

Glat & Blanco (2007) fazem ressalvas sobre a adoção de uma política de inclusão escolar para as pessoas com necessidades especiais no interior da escola, e não afirmam que a inclusão destes alunos na classe comum é a melhor opção para aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. (GLAT & BLANCO, 2007)<sup>8</sup>.

Inclusiva não seleciona as crianças em função de suas diferenças individuais, sociais e culturais, desta maneira valoriza a diversidade.

### **1.1. Reflexões e análises sobre algumas leis que materializam a perspectiva da educação inclusiva**

Para (Glat, Pletsch & Fontes, 2007)<sup>9</sup>, a educação inclusiva significa pensar: uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Nesta perspectiva, cabe destacar que embora a legislação nacional tenha tido avanços nas políticas de inclusão é de interesse educacional saber quais tem sido os avanços na política de inclusão, e como se dá o atendimento destes alunos incluídos nas escolas comuns. Para tal devem se desenvolver programas educacionais que levem em conta à vasta diversidade e necessidades dos educandos.

Xavier & Canen (2008, p.227)<sup>10</sup>, o verbo incluir tem vários significados “ato de relacionar, compreender, fazer tomar parte, inserir – encerra múltiplas visões e práticas”. Desta maneira, a inclusão deve ser uma ação que garanta direitos constitucionais educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas.

A política social tem se preocupado em promover integração e participação para combater a exclusão. As escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de

---

<sup>8</sup> GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p. 15-35.

<sup>9</sup> GLAT Rosana, FONTES, R. de Souza, PLETSCHE, M. Denise. O papel da educação especial no processo de Inclusão Escolar: A experiência da rede Municipal de educação do Rio de Janeiro. 2007

<sup>10</sup> XAVIER, Giseli P. de M. CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro: 2008, p. 225-235.

igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte de professores e dos profissionais nas escolas, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.

Citaremos algumas das leis que materializam a Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado como são: Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990) a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), a LDB (1996)<sup>11</sup>, e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil 2008)<sup>12</sup>, Decreto 6.571 (Brasil, 2008)<sup>13</sup>, Nota Técnica (Brasil 2010).

A legislação nacional parte do pressuposto de que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação do acesso à educação de grupos excluídos em função da sua classe, etnia, gênero, idade, deficiência, homossexuais, dentre outros. Atualmente, percebe-se que as classes populares continuam sendo excluídas do acesso aos saberes e bens culturais produzidos, dentro da própria escola.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos<sup>14</sup> (1990) foi realizada em Jomtien, na Tailândia. Promovida pelo Banco Mundial, a organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (UNESCO) dentre outros.

Um dos temas em debate era universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, pobre, dentre deles pessoas que apresentam deficiência; promover as necessidades básicas de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)<sup>15</sup> de acordo com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência afirma:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU Art.1).

A Declaração de Salamanca (1994)<sup>16</sup> teve a preocupação em dar educação para todas as crianças, isto é, Educação para Todos. A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz

---

<sup>11</sup> BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, nº 248, 20 de dez. de 1996.

<sup>12</sup> BRASIL. Ministério de Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. In: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>; acessado em 16/07/2010.

<sup>13</sup> BRASIL. Decreto 6.571 de 18 de Setembro de 2008. Brasília, 2008.

<sup>14</sup> BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, 1990. O objetivo desta conferência era satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994<sup>a</sup>.

para todos, sustentada em que as escolas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). A partir disso, as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas que têm deficiências graves (UNESCO, 1994).

Esta Declaração faz uma observação dos administradores da escola, sendo que eles deveriam desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a oferecer apoio aos alunos experimentando as dificuldades. Contudo, é importante a capacitação e treinamento de professores. O treinamento pré-profissional deveria “fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência (...)” (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) afirma que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis da escola básica ao ensino superior. Em virtude disso, não basta só assegurar o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e atender às necessidades educacionais de todos. O Estado deve assumir a responsabilidade no cumprimento das leis.

Esta lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar os artigos que fazem referência a Educação Especial como são: Arts. 58º, 59º, 60º enfatiza a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos com necessidades contando com adequada especialização de professores em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (UNESCO, 1996).

Ferreira (2006)<sup>17</sup> analisa a nova LDB, as necessidades educativas especiais, os dispositivos referentes à educação especial na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Neste contexto da Educação Inclusiva afirma que o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral.

---

<sup>16</sup> Declaração de Salamanca. O marco para inclusão escolar importante, pois, contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

<sup>17</sup> FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e investigação de políticas públicas em educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006, p. 59-85.

Na década de 1990, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — (BRASIL, 1999) pautaram-se nos princípios de normalização e modelo da integração escolar. Este princípio, por sua vez, da normalização buscava possibilitar condições de vida as mais normais possíveis para os sujeitos com deficiência (PLESCH, 2007)<sup>18</sup>.

Este princípio de normalização propunha oferecer aos alunos com deficiências o ambiente menos restritivo possível, portanto, este modelo visava preparar alunos das classes especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999)<sup>19</sup>, no Art. 1º compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

As diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

- I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;
- II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;
- III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer (...) (BRASIL, 1999).

A Resolução Nº. 2, de 11 de Setembro de 2001<sup>20</sup>, institui diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação Básica:

É uma modalidade escolar que tem como base uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais de maneira que apoie, complemente, suplemente os serviços educacionais comuns de modo que garanta a educação escolar e promova o desenvolvimento dos educandos que apresentem alguma necessidade educacional.

Nesta resolução, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

---

<sup>18</sup> Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

<sup>19</sup> Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e as normas de proteção –Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

<sup>20</sup> BRASIL. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14/9/2001. Seção 1E, PP. 39-40, 2001;

Desta forma, o aluno desenvolverá suas potencialidades em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 11 de Setembro de 2001, considera educandos com necessidades educacionais especiais:

Os que durante o processo educacional apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Em contrapartida, o Art. 7º refere-se ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais tendo de ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. No entanto, o Art. 8º as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, (...) III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (...); IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: actuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) actuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) actuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

O Art. 15º cita a organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar nos seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos (CNE/CEB 2/2001). Neste contexto de inclusão, as escolas da rede escolar de ensino devem prever na organização de suas classes comuns e da educação especial. Os professores devem estar capacitados e especializados respectivamente, para o

atendimento às necessidades educacionais dos alunos, tendo em conta as flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com o Decreto nº 6571/2008, no artigo 1º, estabelece:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado<sup>21</sup> deve prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos que apresentam algum transtorno ou deficiência como também aqueles que apresentam altas habilidades. Cabe ressaltar a importância das salas de recursos multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

A Nota Técnica<sup>22</sup> (2010) traz orientações para a institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. O objetivo da Nota Técnica é assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em condições de igualdade. O Atendimento Educacional Especializado é oferecido de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial.

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11 (2010) faz referência à educação especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado - AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial. (BRASIL, 2010).

Segundo Plesch<sup>23</sup> (2010), a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançou em setembro de 2007, a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na

---

<sup>21</sup> Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, oferecido de forma complementar ou suplementar.

<sup>22</sup> BRASIL. Ministério de Educação. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010

<sup>23</sup> PLETSCHE, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010, p.280.



Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007a), propondo o fim dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado. A proposta da SEESP não foi implementada já que o artigo 14 do Decreto Presidencial nº 6.253, de 29 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b), continuou admitindo a distribuição de recursos do FUNDEB para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva na Educação Especial. No entanto, em janeiro de 2008, a SEESP apresentou uma nova versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, agora prevendo o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência (BRASIL, 2008).

Plesch (*op. cit.*, p. 6) “em janeiro de 2010, o referido decreto passou a regulamentar a distribuição dos recursos do FUNDEB para o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado”. Sendo assim, o aluno deficiente atendido em classes regulares contará em dobro para efeitos de cálculo do FUNDEB caso estude também no contraturno.

Esta Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo:

Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p.14)

Para estas autoras (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2007)<sup>24</sup> Educação Inclusiva significa, por sua vez, pensar numa escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde a discriminação não se faça presente, de maneira que as escolas se valendo de novos procedimentos removam as barreiras para a aprendizagem. Estes recursos e os métodos de ensino proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas.

---

<sup>24</sup> GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCH, M. D. EDUCAÇÃO INCLUSIVA & EDUCAÇÃO ESPECIAL: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: Revista Educação – Dossiê: Educação Inclusiva, 2007, V. 32, Nº2, Santa Maria. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revistas](http://www.ufsm.br/ce/revistas).

Para Fontes<sup>25</sup> (2007) o conceito de necessidades educacionais especiais propõe um novo olhar sobre a deficiência, sendo mais educacional e menos patológico. No início, o conceito de deficiência foi associado às pessoas que apresentam algum tipo de limitação física, cognitiva ou sensorial associada a uma causa orgânica específica, como também para aquelas com transtornos severos de comportamento (condutas típicas) e altas habilidades. Atualmente, o indivíduo nas escolas pode superar suas necessidades educacionais especiais sem, contudo, deixar de ter deficiência, distúrbio de comportamento ou alta habilidade. Neste sentido, as necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como dificuldades ou elevadas capacidades, permanentes ou circunstanciais, que se manifestam em relação ao processo de aprendizagem de qualquer indivíduo em algum momento de sua vida e que podem ser superadas, de acordo com os apoios e suportes que recebem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) oferece Atendimento Educacional Especializado, assim como a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, tem a preocupação na formação de professores para o atendimento educacional e para a inclusão escolar. Sendo que também incentiva a participação da família e da comunidade no processo de educação dos educandos.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE. É um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade, pois elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2010). Além disso, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, que constituem também a oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Nessas atividades são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, por exemplo, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e também a tecnologia assistiva. O atendimento é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem

---

<sup>25</sup> FONTES, R. de Souza. Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Cursa Doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como Supervisora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (RJ) e como Tutora do Curso de Graduação a Distância do CEDERJ.

monitoramento e avaliação das ofertas realizadas nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacionais especializados, públicos ou conveniados. Portanto, não se deve confundir o AEE com reforço escolar. Este atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros.

O AEE é oferecido em todas as etapas e modalidades e é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais. Desta forma, a oferta é obrigatória e deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum, podendo ser na própria escola ou centro especializado que brinde o serviço educacional.

Rodrigues (2008, p.34)<sup>26</sup> afirma que a Educação Inclusiva tem uma proposta inovadora das práticas e valores na escola, sendo que esta inovação visa desenvolver valores educacionais como também novas metodologias de ensino, que permitam a todos os alunos aprender juntos, isto é, sem separados por barreiras culturais, sociais, deficiência, etnia etc.

A perspectiva global da escola para Rodrigues (*op. cit.*, p.36) “a educação inclusiva destina-se a todos os alunos da escola”. Ele faz uma reflexão sobre dar atenção especial àqueles que são mais vulneráveis à exclusão, proporcionando apoio sem segregar. No ambiente escolar se faz duas classificações ou categorias: normais (que som os normais) e deficientes (que apresentam dificuldades na sua aprendizagem). O autor salienta que a preocupação central é remover as barreiras, que muitas vezes está escondida, sendo que as barreiras mais frequentes são: a acessibilidade, pois, as escolas não cumprem com os requisitos da acessibilidade, mesmo conhecendo a legislação de como devem ser construídos e adaptados os locais de forma a serem acessíveis para os alunos que apresentassem alguma necessidade especial. Ainda, o autor faz uma crítica e afirma “não cabe colocar os alunos na escola regular e não oferecer todos os recursos necessários para permanecer na escola” (p.36).

Segundo Canen & Moreira (2007)<sup>27</sup> a necessidade de desenvolver uma educação inclusiva nas escolas tornou-se se muito significativa no cotidiano dos educadores, a partir da década de noventa. Os autores nos mostram que os descontentamentos originados pela discriminação e pela exclusão de diferentes grupos sociais fizeram que a sociedade civil se mobilizasse para lutar e conquistar seus direitos sociais. No contexto brasileiro, os grupos

---

<sup>26</sup> RODRIGUES, Davi. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: Revista de Educação Especial, Brasília, v, 4, n.1, p.33-40. (jan/jun 2008)

<sup>27</sup> CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2007.

excluídos, como negros, indígenas, homossexuais e pessoas com necessidades educacionais especiais tem se agrupado e formado os movimentos em luta dos seus direitos.

Para Carvalho (2008)<sup>28</sup> a proposta pedagógica, como a construção de atividades utilizando-se de sucata visa construir jogos, brinquedos, na qual todas as crianças participam e aprendem juntas. Contribuindo com o aprendizado dos conteúdos curriculares. Cabe ressaltar, que estas propostas valorizam as diferenças bem como a diversidade, já que, o clima socioafetivo envolve todas as crianças.

Pletsch (2010) nos diz que a Educação Inclusiva precisa da Educação Especial, pois, o trabalho da Educação Especial é muito importante para busca desenvolver, teorias, práticas e políticas direcionadas ao melhor atendimento do indivíduo que apresenta alguma necessidade educacional. Portanto, a inclusão ainda é vista como responsabilidade da Educação Especial. Cabe ressaltar a importância dos professores advindos da Educação Especial, eles trazem seus conhecimentos, métodos e recursos construídos ao longo de sua trajetória profissional, desta maneira oferecendo suporte aos professores do ensino regular neste processo de inclusão.

A autora conclui que a inclusão escolar com apoio da Educação Especial não se contrapõe à existência das demais modalidades oferecidas pela Educação Especial para dar suporte, no entanto, a Educação Especial precisa rever seu papel pedagógico para assim, colaborar com o ensino comum, especialmente quando os casos são mais agravantes.

Xavier (2007)<sup>29</sup>, um tema em destaque é a qualificação profissional, sendo necessário desenvolver programas de formação em serviço que qualifiquem os professores e outros profissionais para trabalharem em Educação Inclusiva. Os recursos materiais também fazem seu aporte, pois, os recursos informáticos permitem em alguns casos de paralisia cerebral e cegueira diminuírem sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização. Os recursos humanos são também importantes para o desenvolvimento da Inclusão Escolar.

Cabe à escola conhecer os seus alunos e os que estão à margem dela. Caso não cumpra com esta iniciativa, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. Assim, faz-se necessário que as escolas passem por um processo de transformação eliminando métodos discriminatórios e excludentes. Portanto, o processo é lento e não pretende marginalizar nenhum indivíduo no ensino regular e especial, ao contrário busca possibilidades para desenvolver novas metodologias para atender todos os alunos.

---

<sup>28</sup> CARVALHO, R. Edler. Escola Inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

<sup>29</sup>XAVIER, Giseli Pereli de M. A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. **30ª R.A. da ANPEd**, Caxambu, 2007.

O currículo escolar é de suma importância, portanto, deve ser aberto e flexível. No interior das escolas estabelecem-se relações de poder que se manifestam na organização do currículo. Neste sentido, os professores devem encontrar objetivos e estratégias que melhor sirvam para cada grupo de alunos, como também ter em conta os recursos que a escola necessita para desenvolver o ensino-aprendizagem. Para isto, é recomendável fazer uma reflexão dos recursos que a escola possui para trabalhar com os alunos com dificuldades. Além disso, identificar quais são os recursos que não existem na escola, mas que estão disponíveis na comunidade próxima para serem mobilizados (CARVALHO, 2008; XAVIER, 2007).

Marin (2010) também ressalta a importância que tem a formação continuada, sendo que ela é também construída no cotidiano escolar, na troca de experiências entre professores e estudantes, assim constroem-se novos saberes, novas metodologias e resignificações de nossas práticas pedagógicas. As práticas permitem conhecimentos de certos saberes e novos saberes.

## CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, abordaremos a história da Educação Especial tendo em conta os diferentes momentos históricos no mundo e no Brasil, assim como alguns personagens que contribuíram com a Educação Especial nos países europeus e na América Latina.

Correia<sup>30</sup> (1999) nos diz que na antiga Grécia, as crianças portadoras de deficiências físicas eram colocadas nas montanhas ou condenadas à morte, suprimindo-as deste modo à sociedade, não admitindo sua existência. Os atenienses, por influência de Aristóteles, protegiam seus doentes e deficientes, concedendo-lhes a possibilidade de exercer uma atividade produtiva, quando era possível.

Na antiguidade, as leis romanas não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais lhe era permitido matar as crianças que tivessem deformidades físicas, pela prática do afogamento.

Guedes<sup>31</sup> & Martins<sup>32</sup> (2008, p.223) a evolução conceptual da deficiência pode dividir-se em três épocas:

A primeira considerada pré-histórica e que engloba as sociedades primitivas e se prolonga até à Idade Média; a segunda, em que emerge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência; e finalmente a terceira, corresponde à época atual, onde o conceito de Deficiência se desenvolve perspectivado em função de uma sociedade, que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva.

A partir deste contexto histórico, os autores Honora & Frizanco (2008)<sup>33</sup> destacam que os hebreus viam na deficiência física ou sensorial, uma espécie de punição divina que impediam qualquer pessoa com deficiência de ter acesso a serviços religiosos. Entretanto, na Idade Média, sob a influência do Cristianismo, os senhores feudais amparavam os deficientes e doentes em casa de assistência por eles mantidas.

Esse contexto é marcado por precárias condições de vida das pessoas. Nesse sentido, a população dessa época acreditava que o nascimento de pessoas com deficiência era castigo de

---

<sup>30</sup> CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Porto-Porto, 1999. (Coleção Educação Especial V. 1)

<sup>31</sup> GUEDES, S. M. de Campos. Psicóloga do Colégio da Imaculada Conceição- Viseu e Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu, 2008, p.223- 231.

<sup>32</sup> MARTINS, R. M. Lopes. Professora da Escola Superior de Saúde do Instituto Superior Politécnico de Viseu, 2008, p.223- 231.

<sup>33</sup> HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Esclarecendo as e deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural; 2008.

Deus, contudo, os supersticiosos viam nele poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. Apenas no fim da Idade Média é que começou a ser encarado como uma deficiência auditiva, sob o ponto de vista científico.

Para Honora & Frizanco (*op. cit.*, p.) a Idade Moderna foi um tempo muito produtivo, pois, vários inventos se criaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e locomoção para as pessoas com deficiência, como cadeiras de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, prótese, macas, veículos adaptados, camas móveis, etc.

O século XVIII é considerado como um período muito rico em ideias e grandes avanços na ciência e na pedagogia. No entanto, está data também marca uma fase de retrocesso face à deficiência, sendo que, novamente se dá o encerramento dos sujeitos com deficiência em instituições, prisões e orfanatos.

Segundo Guedes & Lopes (2008), durante este século começa a se desenvolver ideias do que poderá vir a ser uma pedagogia especial com o aparecimento do primeiro alfabeto para ensinar a falar os deficientes auditivos e que anos mais tarde, viria a servir para o ensino dos deficientes visuais.

Cabe destacar a importância no conhecimento sobre a cronologia da Educação Especial. Ao longo desta sessão destacaremos alguns autores, cujo papel se tornou essencial para o desenvolvimento da educação especial. A professora Delou<sup>34</sup>(2010) apresenta a cronologia da Educação Especial e Inclusiva.

Na Inglaterra John Bulwer (1600 - 1650), defendeu um método para ensinar aos surdos à leitura labial, além de ter escrito sobre a língua de sinais.

Pinel<sup>35</sup> (1745-1826) alerta para o possível tratamento dos deficientes mentais. Explicou que as pessoas com perturbações mentais devem ser tratadas como doentes, ao contrário do que acontecia na época, quando eram tratados com violência e discriminação. Pinel liberta doentes mentais acorrentados.

Para Bertoldo, Itard<sup>36</sup> (1774-1836) desenvolveu as primeiras tentativas, de educar uma criança selvagem de doze anos, chamado Victor que foi capturado na floresta de Aveyron, sul da França. Ele defende a educabilidade de todos os seres humanos. Jean-Paul

---

<sup>34</sup> DELOU, Cristina. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2010.

<sup>35</sup> PINEL, Philippe. Viveu em França entre 1745 e 1826, considerado o fundador da Psiquiatria em seu país.

<sup>36</sup> ITARD. Jean. É reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes. Alguns relatórios: “Da educação de um homem selvagem” (1801). Diagnostica que o menino permanecia selvagem devido à privação da convivência social.

Bonet (1620), autor da primeira obra impressa sobre o assunto “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”.

Em 1819, Charles Barbier<sup>37</sup> (1764-1841), um capitão do exército francês, atendeu um pedido de Napoleão e desenvolveu um código para ser usado em mensagens transmitidas à noite durante as batalhas. Barbier apresentou o seu invento ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris onde Louis Braille estava presente.

Louis Braille<sup>38</sup> (1809-1852) assistiu a apresentação de Barbier e se interessou pelo sistema e apresentou algumas sugestões para seu aperfeiçoamento. Braille só tinha 20 anos quando modificou totalmente o sistema de escrita noturna criando o sistema de escrita padrão “BRAILLE”, usado por pessoas cegas até aos dias de hoje.

Esquirol (1772-1840) estabelece a diferença entre idiotia e demência, adotando o primeiro termo para a deficiência mental profunda e o segundo para a moderada. Edwar Seguin<sup>39</sup> (1812-1880), médico que influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais.

Johann Heinrich Pestalozzi<sup>40</sup> (1746-1827), suíço-alemão nascido em Zurique, atraiu a atenção do mundo como mestre, diretor e fundador de escolas. Aranha<sup>41</sup> (2006), Pestalozzi sempre se interessou pela educação elementar, sobretudo, das crianças pobres. Para ele a criança tem potencialidades inatas, que serão desenvolvidas até a maturidade, tal como a semente que se transforma em árvore. Por exemplo, usando a figura do jardineiro, o professor não pode forçar o aluno, mas ministrar a instrução de acordo com o grau do poder crescente da criança.

A psicologia se impõe como área científica e a aparecem na área da pedagogia nomes como Maria Montessori<sup>42</sup> (1870-1956) médica italiana que usou o método educacional para deficientes. Montessori foi influenciada por Itard e desenvolveu um programa de treinamento para crianças afetadas por deficiências mentais. Já em 1911 deixa a consulta médica e se dedica ao trabalho pedagógico e em 1913 inaugura a Associação Educativa Montessori em

---

<sup>37</sup> BARBIER, Charles. Escrita por código para leitura sem luz- pontos salientes representavam 36 sons.

<sup>38</sup> BRAILLE, Louis. Adaptador do código militar de Barbier para o sistema Braille, um código de leitura e escrita através do tato (1829).

<sup>39</sup> SEGUIN. Foi um autor que aprofundou o estudo das possibilidades educativas da deficiência mental.

<sup>40</sup> PESTALOZZI, Johann Heinrich. Em 1774, fundou em Neuuhof uma escola em que recolhia órfãos, mendigos e pequenos ladrões.

<sup>41</sup> ARANHA, Maria Lúcia. História da Educação e Pedagogia. São Paulo, 3º. ed. Moderna,

<sup>42</sup> MONTESSORI, Maria. Foi a primeira mulher formada em medicina pela universidade de Roma.



Washington, DC, Estados Unidos e dá conferências sobre seu trabalho das crianças. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

Segundo Guedes & Martins (2008) menciona a Decroly (1871-1922), ele trabalhava junto com Montessori na educação especial e rapidamente sentiram a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica para crianças com atraso mental. Nesta época multiplicam-se as escolas especiais: cegos, surdos, deficientes mentais etc. Estes centros especiais especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicas especializadas, construíram e constituem um subsistema de Educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

A história da Educação Especial no Brasil ganhou outra visão com os trabalhos de Helena Antipoff<sup>43</sup>, nascida em Grodno, na Rússia (1892-1974), psicóloga e educadora em Paris e Genebra, trabalhou na França e seguiu Claparède e Pestalozzi. Em 1932, juntamente com um grupo de intelectuais, educadores e filantropos, Antipoff havia fundado a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, destinada a educação de crianças “excepcionais”. Sendo que para a Sociedade daquele então, “excepcionais” eram aquelas crianças que, por alguma anormalidade orgânica, com problemas de origem sócio-econômica no meio familiar, apresentavam dificuldades em acompanhar o programa escolar regular.

Henri Paul Wallon<sup>44</sup> nasceu em Paris, França, em 1879. Graduou-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos.

As duas Guerras Mundiais vieram impulsionar o desenvolvimento da reabilitação científica, não só pela carência de mão de obra surgida no período pós-guerra, como também a necessidade de propiciar uma atividade remunerada e um a vida social digna aos soldados mutilados. Houve grande desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais e havia assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas cegas e surdas

---

<sup>43</sup> Antipoff. Trouxe Ao deixar a Rússia, em 1924, foi convidada para lecionar em Belo Horizonte, na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Minas Gerais, que tinha a finalidade de atualizar as professoras primárias locais nos métodos e processos educativos. Assim, ela foi convidada a lecionar Psicologia Educacional por dois anos, e acabou permanecendo em Belo Horizonte por toda a vida.

<sup>44</sup> WALLON, Henri. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças. Em 1947, propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml> Acesso 31 agosto 2011

A grande preocupação de Napoleão Bonaparte fez que determinasse expressamente a seus generais que reabilitassem os soldados feridos e mutilados para continuarem a servir o exército em outros ofícios como o trabalho em selaria, manutenção dos equipamentos de guerra, armazenamento dos alimentos e limpeza dos animais.

Mendes<sup>45</sup> (2006) destaca que os movimentos sociais pelos direitos humanos, se intensificaram na década de 1960, conscientizaram e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Os portadores de deficiência assim nomeados anteriormente teriam benefícios:

Participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover a aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. (MENDES, 2006, p.387)

Neste contexto, se apontava um avanço científico representado pela comprovação das potencialidades educacionais das pessoas com necessidades especiais. Houve uma demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela, que cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de emprego dos profissionais especializados.

## **2.1 A Educação Inclusiva no contexto do Brasil**

No Brasil, constata-se que o país sempre teve dificuldades na educação de sua população. Da mesma forma que em tempos anteriores, até o século XIX. Não havia oportunidade de educação para as classes populares, também os deficientes, na maior parte do país, eram aleijados do sistema educacional. Apesar das dificuldades é preciso considerar que as iniciativas de educação especial começaram ainda na época do Brasil-Colônia. “Provavelmente havia muitos deficientes que passavam despercebidos, realizando atividades simples, como por exemplo, trabalhos manuais e/ ou na agricultura, os quais não exigiam leitura e a escrita”. Januzzi (2004, Apud PLETSCHE 2010 p. 68).

---

<sup>45</sup> MENDES, E. G. “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n°33, p. 387-405, set/dez, 2006.

Pletsch (2010)<sup>46</sup> no Brasil os primeiros atendimentos oficiais a pessoas excepcionais como eram nomeados naquela época, iniciou-se em 1854 quando foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant fundado por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, Capital do Império. Três anos após, a Lei nº 939 declara a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, posteriormente chamado de I. N. E. S (Instituto Nacional de Educação de Surdos) (BERTOLDO<sup>47</sup>, 2003; BUENO<sup>48</sup>, 2004; JANNUZZI<sup>49</sup>, 2004; BERTOLDO, 2010). No final do império e começo da República, havia no país seis instituições que atendiam deficientes físicos, auditivos e visuais.

Pletsch (*op. cit.*, p. 69) “na Constituição de 1934 ficou estabelecido que a educação deveria ser competência do Estado, ao qual caberia traçar as diretrizes nacionais”. Sendo que este decreto foi reiterado na Constituição de 1937, já em 1946 a Constituição ampara a educação como direito universal.

Bertoldo (2003) afirma que em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Nesta época houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, sendo assim, o governo não era obrigado oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Segundo Pletsch<sup>50</sup> (2009) nos anos 1960 foram criadas diversas associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro (1954), que se expandiram por todo Brasil, sendo que esta Associação deu origem à Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP, 1971), sob a influência de Helena Antipoff<sup>51</sup>, e à Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974. Pletsch (*op. cit.*) no ano de 1973, período

---

<sup>46</sup> PLETSCHE, Márcia. Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes Políticas, Práticas Curriculares e Deficiência Intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

<sup>47</sup> MIRANDA, A. A. B..A prática pedagógica do professor de alunos com Deficiência Mental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

<sup>48</sup> BUENO, J. G. Educação Especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

<sup>49</sup> JANNUZZI, G. S. de Martino. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

<sup>50</sup> PLETSCHE, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas / Márcia Denise Pletsch– PROPED/UERJ, 2009. 254 f.

<sup>51</sup> ANTIPOFF, Helena. Nasceu na Rússia e veio ao Brasil em 1929 para assumir a Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais. Foi assessora do Sistema de Ensino na aplicação de testes de inteligência. (PLETSCH et al, 2010).

de regime militar se acabaram as campanhas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) esta contava com assessoria norte-americana, porém, em 1986 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) ligada ao Ministério de Educação (MEC).

Para (Ferreira & Glat, 2003)<sup>52</sup> a Criação do CENESP<sup>53</sup> (1973) foi o marco importante, pois, permitiu melhorias e expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais. Cabe notar que O CENESP foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SESPE), ligada ao Ministério de Educação (MEC).

Em princípios dos 70 começou no Brasil o movimento pro-integração e normalização. Esta integração escolar tinha como objetivo dar apoio a pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, disponibilizando padrões e condições de vida próximas às normas e padrões da sociedade.

O modelo de Integração<sup>54</sup> teve muitas críticas, este apresentava dificuldade na sua implementação, pois, a falta de diálogo entre professor da sala de recursos e o regente da turma em que o aluno com deficiência estava integrado.

Este modelo integracionista foi criticado:

O modelo integracionista não respeitou as suas próprias condições: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado. (MANTOAN, 2006, p. 38)

Nesse sentido, as classes especiais se tornaram depósito de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Estes sujeitos eram levados para as classes especiais por apresentarem dificuldades de adaptação às exigências da escola, sendo que se culpava ao aluno pelo seu fracasso na aprendizagem justificando que os problemas sociais afetavam as possibilidades de aprender.

---

<sup>52</sup> FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós - LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<sup>53</sup> CENESP. Centro Nacional de Educação Especial. Foi criado em 1973, sob assessoria norte-americana.

<sup>54</sup> O Modelo de Integração. Este modelo de integração exigia uma preparação prévia dos alunos com deficiências para ingressarem em classes regulares. Estes alunos deveriam demonstrar ter condições de acompanhar a turma.

Para Marcondes<sup>55</sup> (2004) comenta que há mais de 50 anos, se trabalha com a ideia de inclusão, e, portanto, as escolas tem que romper com alguns paradigmas, para se pensar em mudanças na escola inclusiva.

A escola tem uma maneira dominante de pensar e de agir que é o modo normativo, para fazer funcionar o coletivo. (...) Precisa da pedagogia da convivência, do encontro, da singularidade (MARCONDES, 2004, p.10).

Segundo Ferreira & Nunes<sup>56</sup> (1997, apud, ALVES & VILLARDI, 1997), nesta perspectiva, a Educação Especial, no Brasil, constitui-se mediante a criação de instituições de caráter filantrópico-assistenciais, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos, na atualidade estas instituições tem se fortalecido por meio de parcerias com o Estado.

A luta mundial contra a marginalização das minorias excluídas consolidou a filosofia da normalização segundo Glat & Blanco (2007)<sup>57</sup> partia da premissa básica de que:

peças com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (p.21).

Marcondes (2006)<sup>58</sup> ressalta, no interior das escolas acontece o encontro da saúde e educação. Os psicólogos são chamados pelos educadores para ajudar a pensar o que acontece com as crianças e jovens que vão fracassando no desenvolvimento da aprendizagem. Uma prática comum é o encaminhamento de alunos para psicólogos fazerem avaliações psicológicas, e ao término do trabalho com os alunos, os psicólogos enviam um relatório sem interlocução com os profissionais da escola. Os professores ficam sem saber o diagnóstico do seu aluno, pela ausência do diálogo entre os profissionais da educação e da saúde.

---

<sup>55</sup> MARCONDES, A. M. “Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE QUEM E DE QUAIS PRÁTICAS ESTAMOS FALANDO?. SESSÃO ESPECIAL na ANPED /novembro de 2004.

<sup>56</sup> FERREIRA, J. R. & NUNES, L. R. de O. “A Educação Especial na nova LDB”. In: ALVES VILLARDI (orgs) Múltiplas leituras na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

<sup>57</sup> GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p. 15-35.

<sup>58</sup> MARCONDES, A.M. Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando? . In: Baptista, Claudio R. (org). Inclusão e Escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.127-136.

Na década de 1990, houve uma grande expansão de matrículas iniciais no ensino fundamental, com esse avanço a preocupação do governo passou a ser a garantia da qualidade do ensino, porém, observa-se que ainda há crianças e jovens que estão fora das escolas. A política educacional brasileira tem deslocado responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica aos municípios, isto é o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan<sup>59</sup> (2006) esta política educacional tem provocado mudanças no atendimento destes alunos:

Algumas prefeituras criaram formas de atendimento educacional especializado, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, algumas apenas estão matriculando esses alunos em suas redes de ensino e há ainda as que desativaram alguns serviços prestados, como, por exemplo, a oferta de programas de transporte adaptado (MANTOAN, 2006, p. 51).

O governo brasileiro vem buscando dar uma boa atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns. Mantoan (*op. cit.*) faz uma crítica às escolas enfatizando: falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum. As escolas especiais, como substitutas das comuns, apresentam faltas, primordialmente o ambiente apropriado de formação do cidadão. Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam seus alunos.

Mantoan (2006) destaca uma das tarefas no processo de inclusão:

É identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos (p.36).

Diferente do modelo de Integração, a inclusão escolar tem como objetivo de tornar reconhecida e valorizada a diversidade favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A Educação Inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois, é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (MANTOAN, 2006, p.40)

---

<sup>59</sup> MANTOAN, M. T. E. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. São Paulo: Campinas, 2006, 1-6.

A proposta da Educação Inclusiva é atender a alunos com necessidades especiais na classe comum, isto implica mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades.

Alguns autores que trabalham com a Educação Especial afirmam que as classes especiais serviam como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas de ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns. (BUENO, 1993; FERREIRA, 1993; MAZZOTTA, 1996; FERNANDES, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003; GLAT, 2004; GLAT & FERNANDES, 2005<sup>60</sup>; e outros).

Para Glat & Blanco (2007) A Educação Inclusiva significa:

Um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigente entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem (p.16).

Glat e Nogueira<sup>61</sup> (2002) afirmam sobre inclusão, não consiste apenas na permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que necessitem, ao contrário, implica uma organização do sistema educacional, para isto precisa-se de uma revisão de mudanças em conceitos e paradigmas educacionais. Estas mudanças possibilitariam o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos, portanto, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Para Ferreira<sup>62</sup> (1998) a inclusão é um termo usado como sinônimo para integração dos alunos com deficiência no ensino regular denotando a perpetuação da vinculação deste com a educação especial. Este autor afirma que a inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas ou das salas de aula.

---

<sup>60</sup> GLAT, R. & FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC/SEEP, vol. n°1, 2005.

<sup>61</sup> GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

<sup>62</sup> FERREIRA. "A nova LDB e as necessidades educativas especiais". In: Caderno CEDES, v.19, n°46, Campinas, set. 1998.

Glat & Blanco (2007) ressaltam que pouca ênfase era dada à atividade acadêmica:

A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD). (...) sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses ingressassem na cultura letrada formal. (GLAT & BLANCO, 2007, p.19)

No entanto, o método de ensino escolar limitava-se à discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de sequencia lógicos, com o objetivo de prepará-los para o processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

De um lado os defensores da proposta de uma escola única, que defendem o comprometimento com o atendimento de todos os alunos. Do outro lado, aqueles que compreendem que a igualdade de oportunidade pode ser traduzida pela diversidade de opções de atendimento escolar. Para que haja diversidade no atendimento se devem oferecer recursos especializados, de suplementação e apoio ou suporte para à sua permanência na classe comum.

Glat & Blanco<sup>63</sup> (2005) fazendo referência sobre a Educação Inclusiva afirmam:

A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com qualificação de todas as crianças e jovens no que se referem aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (p.16).

Cabe resaltar que o papel da escola na Inclusão Escolar não só consiste em matricular o aluno com deficiência na turma comum, no entanto, ele precisa de um ambiente onde ele aprenda os conteúdos ensinados para todos os alunos da mesma faixa etária. Para estas autoras a escola Inclusiva preocupa-se em responder às necessidades de seus alunos e por cada um individualmente, tendo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos.

Arnaiz<sup>64</sup> (2005) declara que a educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la:

No entanto, os defensores da inclusão manifestam a necessidade de reconstruir o conceito de necessidades educacionais especiais, ao defender que na inclusão não

<sup>63</sup> GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

<sup>64</sup> ARNAIZ, Sanchez, P.(2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, out/2005, p.7-17.



somente temos que considerar o déficit do aluno, senão também as dificuldades que ele experimenta como a organização da sala, e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas (2005, p. 14).

Na inclusão escolar deve se oferecer independentemente do tipo de grau de comprometimento do aluno, sendo que alunos com necessidades educacionais devem frequentar diretamente as classes comuns e ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade principalmente na flexibilização curricular e possam desenvolver seu aprendizado escolar segundo suas necessidades específicas.

Para Foucault em seu livro *História da Loucura*, problematiza a lógica que alimenta a busca pela padronização, mostrando como o indivíduo é excluído na sociedade: criminosos, prostitutas, idosos, loucos, deficientes. Esta exclusão é quem confirma quem são as “pessoas normais”, é nesse momento que se caracteriza o “outro” como desviante, de modo que se assegura uma suposta normalidade em relação a “outros”.

Um dos temas ressaltantes no meio escolar é o atendimento pedagógico oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois, não há nenhuma declaração sobre o tipo de apoio oferecido, sua frequência, que profissionais prestam este atendimento e qual é sua formação. Sendo que, outro tema em questão é a formação dos profissionais da educação. A formação dos profissionais é de muito destaque, pois, o sistema de ensino deve garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum. No meio familiar, muitas vezes a família não deposita muitas expectativas, pois, ainda se fazem presente práticas de segregação e institucionalização, demarcando um papel e o lugar para esses indivíduos.

## **CAPÍTULO 3: CULTURA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MULTICULTURALISMO**

### **3.1 Multiculturalismo e inclusão nas sociedades brasileiras**

Esta seção discutirá a Educação Inclusiva na perspectiva multicultural e intercultural nas escolas regulares. Destacarei também a importância de analisar criticamente os desafios e limites de uma educação inclusiva e multicultural no espaço escolar na educação básica.

Para Glat e Blanco (2007), os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, pois, a preocupação do sistema educacional público era garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Nesse sentido, cabe notar que as novas metodologias trouxeram avanços para aprendizagem e adaptação destes sujeitos que foram excluídos na escolarização formal.

A Educação Especial segundo as referidas autoras funcionava como um serviço paralelo, com forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino. O modelo segregado de Educação Especial passou a ser questionado permitindo buscar alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo apresentando deficiências severas, preferencialmente, no sistema regular de ensino.

Para (Glat, 2007; Fontes, 2007; Pletsch, 2007) a Educação Inclusiva consiste na ideia de uma escola que não selecione crianças em função de suas diferenças individuais, podendo ser elas orgânicas, sociais ou culturais. “A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade” (p.02). Nesta perspectiva a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo metodologias, avaliação e estratégias de ensino e ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos.

A partir da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, sendo um tema de muitos debates nos livros, revistas e publicações acadêmicas. Estes avanços não representou a garantia de ingressos de alunos com deficiência: no sistema de ensino.

Arnaiz destaca o papel da escola no processo de inclusão:

As escolas acolham todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais, emocionais. A educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. (2005, p.14)

O objetivo da Declaração de Salamanca era que as escolas inclusivas acomodem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O princípio fundamental da Escola Inclusiva é o que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar (UNESCO, 1994).

Do ponto de vista cultural Candau (2009) salienta que é necessário refletir sobre as discriminações que tem sofrido os grupos minoritários como: “negros”, “mulheres” e “homossexuais”, grupo que se tem rebelado contra a situação de opressão, que os tem vitimado. Neste sentido cultural Candau (2009) afirma que se busca o fortalecimento do poder de grupos marginalizados, para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas pela desigualdade e discriminação.

Canen & Moreira (2001) afirmam que na América Latina, e especificamente no Brasil, existe uma luta contra discriminação e preconceito e pelas igualdades nos espaços escolares. É por meio de árduas lutas que tem conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Desta maneira, visa-se dar melhores condições de vida para aqueles grupos marginalizados e superar o preconceito e racismo dos diferentes grupos étnicos e culturais. O movimento de luta pelos direitos civis vem surgindo desde os anos 60. Este movimento que foi uma reação organizada do movimento negro norte-americano diante a desigualdade constatada entre negros e brancos, especificamente no que se referia aos direitos civis e políticos.

Já alguns autores latino-americanos abordam que a educação intercultural promove uma proposta de diálogo e de encontro entre os membros de culturas diferentes, e implica exercitar atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística. Por outro lado, tem a intencionalidade a superação dos preconceitos, da discriminação. (CANDAU, 2009; PINEDA, 2009; PEDREIRA e SCAVINO, 2009).

A inclusão se constitui em um direito de todos, (WERNECK, 1997) é dever da escola e dos educadores afirmar esse compromisso por meio da promoção e criação de currículos, de práticas e espaços inclusivos que permitam o bom desenvolvimento na sua aprendizagem. Removendo barreiras na sua formação.

Neste contexto cultural cabe destacar a diferença entre universalismo e relativismo cultural. O universalismo afirma que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros, no entanto, o universalismo defende o predomínio de uma única cultura, e quer impor a sua cultura e seus valores a todos. Por outro lado, o relativismo cultural afirma que todas as culturas são relativas, nenhuma é absoluta, nenhuma é completa, mas, é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes.

### **3.2 Multi-interculturalismo: Cultura, Identidade e Etnia**

A presente seção nos oferece elementos para debate a respeito do papel da cultura no cenário contemporâneo, bem como suas relações com a “identidade”. Tal categoria apresenta-se como central na discussão social contemporânea, se relacionado, indubitavelmente a uma construção inclusiva da educação.

Cabe analisar no primeiro momento o que significa o termo cultura Da Matta (1981) ainda traz alguns questionamentos, pois, para alguns indivíduos cultura refere-se a uma categoria intelectual, como sinônimo de sabedoria, de educação, aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, ouve-se comumente “aquelas pessoas não tem cultura” referendo-se ao estado educacional destas pessoas, referendo-se a sua capacidade de compreender certas situações. Neste contexto, cultura é equivalente aquisição de informações, títulos universitários dentre outros. Desta maneira desvaloriza-se e discriminam-se aquelas pessoas que não tiveram acesso às escolas, faculdades e universidades.

Da Matta (1981) argumenta que a cultura tem regras, como as regras de um jogo de futebol, assim permitindo o entendimento do jogo. Desta maneira, as regras que formam a cultura é algo que permite aos indivíduos conviverem no ambiente onde vivem. No contexto antropológico, “a cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado” (*op. cit.*, p.3). As regras indicam os limites, o seu funcionamento, como também possibilitam compreender as diferenças entre os homens e a sociedade.

Para Carvalho (2008, p.21) “a identidade pode ser conceituada como um conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros”. Este autor infere sobre “(...) como identidade não está dissociada das questões sobre experiência, subjetividade e relações sociais, pois as identidades resultam de experiências culturalmente construídas em relações sociais” (*op. cit.*, p.20).

Segundo Moreira e Câmara (2008, p.43-44), a identidade expressa: “o que somos se define em relação ao que não somos”. A identidade também expressa o que somos em meio aos significados atribuídos pelos outros, aquilo que somos. Neste sentido, as identidades são culturalmente construídas e dão sentido a pertencer a um determinado grupo social. O que somos se define ao que não somos.

Cabe esclarecer que as diferenças “são construídas socialmente e que, subjantes a elas, se encontram relações de poder” (*op. cit.*). Estas diferenças formam grupos distintos, nós e eles, nas quais os primeiros são considerados normais, superiores pela sociedade, no entanto, os segundos, eles, são considerados anormais, aqueles excluídos e marginalizados pela mesma sociedade.

Segundo Carvalho (2008, p.17) “o conceito de diferença, enquanto categoria analítica apresenta-se com vários significados, segundo a natureza da prática discursiva na qual se inscreve”. Para esta autora, o vocábulo de diferença é particularmente, polissêmico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e assim, pensar na diversidade, e no que ela representa para a resignificação da educação. A autora destaca que a identidade não é fixa nem singular, ela é uma multiplicidade relacional e está em constante movimento e mudança.

Carvalho (*op. cit.*) toma um caso de pessoas que apresentam deficiências e afirma:

Suas experiências continuamente marcadas por práticas culturais e políticas como as quais convivem no cotidiano é que vão permitir-lhes conceituar suas diferenças e construir o ‘eu’ o ‘outro’ e o ‘nos’, como categorias distintas. (p.16)

A autora ainda relata a história de estudantes com deficiência auditiva, sendo que esta deficiência pode trazer vivências dolorosas da diferença, pois, se ao surdo lhe é impedido de a utilização da linguagem de sinais, sendo este seu único meio de comunicação com os outros. Este estudante é obrigado a se comunicar com a linguagem oral, sendo que esta experiência trará dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, a escola deve apresentar uma proposta de educação bilinguismo.

A relação social é um referencial para conceituar a diferença, pois, ela é constituída e organizada no interior de estruturas socioeconômicas e políticas de poder. “No caso das pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades” (CARVALHO, 2008, p. 17).

Para Carvalho (*op. cit*) nas leituras, discursos populares, políticos e acadêmicos os indivíduos que apresentam dificuldades na aprendizagem são nomeados de “anormais”, que é um termo pejorativo. Este termo tem uma influência colonialista que revela a situação de dominação entre dominantes (normais) e dominados (anormais).

Candau (2009) faz menção de algumas características da interculturalidade sendo a primeira: a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, sendo a segunda característica, as culturas têm suas raízes e, que estas raízes são históricas e dinâmicas, mas não fixam as pessoas em determinado padrão cultural; como terceira característica, os processos de hibridização cultural, são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que faz pensar que as culturas não são puras.

McLaren (2000), afirma que a construção de uma linguagem híbrida, cruza as fronteiras culturais reconhecendo a pluralidade das identidades, procura superar as barreiras de identidade e preconceitos tais como: a cor, especificamente a preta, que é associada a uma mancha moral e física, no entanto, a raça branca remete a branco, pureza. Cabe destacar que, nos processos de hibridização, as marcas discursivas dominantes e colonialistas podem ser reapropriados em novas referências culturais.

McLaren busca avançar nas diversas abordagens de multiculturalismo, o multiculturalismo crítico diferenciando-o do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda.

Para McLaren (1997) as primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas nas visões coloniais, em que pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais da classe mais poderosa ou majoritária. Os multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximos do legado colonialista da supremacia branca. O multiculturalismo conservador ou empresarial tem o projeto de construir uma cultura comum propensa a anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos regionais. Sendo que, esta deslegitimação, significa um ataque persistente contra o inglês não oficial.

O multiculturalismo humanista liberal argumenta McLaren, (1997, p. 119) “existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas (...). Esta perspectiva é baseada na igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças (...)”.

Para McLaren (1997, p.120):

O multiculturalismo liberal de esquerda “ênfatisa a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade de raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas”. Esta abordagem trata a diferença como uma essência que existe independentemente de história, cultura e poder. Considerando isto, McLaren esta desenvolvendo a ideia de multiculturalismo crítico enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade.

No multiculturalismo crítico, a língua tem importância, pois, ajuda como instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas. No entanto, o Multiculturalismo Liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível a sociedade majoritária, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.

Para Hall (2003, p.51) o termo multicultural descreve as “características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum.”. Ele faz diversas abordagens sobre o Multiculturalismo Conservador que insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria e busca supremacia hegemônica. No entanto, o Multiculturalismo Liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível a sociedade majoritária, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.

### **3.3. Interculturalismo e Multiculturalismo na América Latina**

O que consideramos até o momento se relaciona a uma discussão atual sobre a interculturalidade. Deste modo, tratamos na presente seção dos termos interculturalismo e multiculturalismo, bem como de alguns impasses, dilemas e complexidades envolvidas.

Segundo Pineda (2009), no final da década de 70, na América Latina começa-se usar o conceito de interculturalidade, no âmbito da educação, especificamente na bilíngue para os povos indígenas. Sendo que no Peru, desde 1975, já se falava de Educação Bilíngue Intercultural. O projeto foi realizado em Loreto desenvolvido com o povo indígena Kichwa.

No contexto da América Latina o espaço escolar está constituído por uma pluralidade de identidades, porém, isto não é suficiente para minimizar o problema de exclusão. Segundo Pedreira & Sacavino (2009) nos países como Bolívia, Peru as escolas são lugares de discriminação, pois, em algum momento todas as pessoas tem sido sujeito de discriminação.

Algumas vezes as pessoas são discriminadas pela cor da pele, outras vezes pelo sobrenome que levam, pois, são de origem quéchua, no entanto, outras vezes pelo lugar onde vive o tem vivido.

Os autores latino-americanos abordam que a educação intercultural promove uma proposta de diálogo e de encontro entre os membros de culturas diferentes, e implica exercitar atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e lingüística. Por outro lado, tem a intencionalidade a superação dos preconceitos, da discriminação. (CANDAU, 2009; PINEDA, 2009; PEDREIRA & SCAVINO, 2009).

Na América Latina a Educação Intercultural Bilíngue marca a vida escolar da criança. A criança que fala a língua materna, a língua indígena ao entrar na escola enfrenta-se desde o primeiro momento com uma escola castelhana, língua que desconhece a qual terá que aprender ao longo do seu ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Esta situação traz para a criança traumas podendo ser de ordem: psicológico, lingüístico e cultural.

Os entrevistados pela Drelich & Russo (2009) afirmam que a educação intercultural no Peru não é ampla porque existe um intenso racismo no país. No contexto cultural do Peru, ainda a sociedade peruana, nega as diferenças e vê com preconceito qualquer característica que represente as culturas indígenas. Existe uma rejeição de tudo que oriundo do país “do andino”. A história do Peru tem uma longa história de exclusão e exploração de grande parte da população: povos indígenas ou camponês-indígenas por parte das elites.

Para Pineda (2009) o imaginário cultural em que navega o Peru está configurado por um forte imaginário social colonizador e faz com que o povo peruano reconheça suas potencialidades, porém o bloqueio mais forte no processo de afirmação do Peru é a discriminação. O país vem do sistema de dominação colonial, é incapaz de se libertar desta realidade. O povo africano tem influenciado a identidade peruana em todos seus aspectos em todas suas atividades dessa nação sobre todo na música, comida, literatura, danças, artes, crenças religiosas, ciências, sotaques e idiossincrasias de toda a costa e algumas religiões andinas. A história peruana e seu patrimônio foram construídos com o esforço dos afrodescendentes, sendo que o Peru teria tido a mesma riqueza cultural que tem hoje sem o aporte dos negros.

No contexto da Bolívia, ela está marcada pela exploração colonial, que manifesta-se pela discriminação e preconceito. Os povos indígenas explorados, na atualidade lutam para ter voz na sociedade. Desta forma, se agrupam em movimentos sociais tratando de conseguir reconhecimento e participação na sociedade.



Cabe destacar que desde as décadas de 1970 e 1980, se desenvolveram experiências de Educação Intercultural Bilíngue no país Boliviano. Nesta perspectiva cultural, em 1980, os indígenas começaram a incorporar em seus programas a questão da educação, pois os intelectuais aimarás sentiam-se estrangeiros na sua própria terra porque não conheciam a sua língua, nem a sua própria cultura.

Por outro lado, Bolívia tem tido avanços no interculturalismo, pois, em um hospital que tradicionalmente conhecido pela sua tradição incaica, que conta com medicina própria, tradicional e o paciente que ali fosse atendido poderá receber o atendimento da medicina ocidental ou pela medicina tradicional. Cabe notar, que existe um diálogo entre as duas culturas. Contudo, podemos ressaltar que as diferenças não constituem incompletudes ou falhas. O povo boliviano reconhece a relação direta e fundamental da interculturalidade e da construção da democracia, alegando que nunca antes tinham vivido um momento igual de democracia nas suas vidas.

Na Argentina as autoras (Diez, 2009; Martinez, 2009; Thisted, 2009; Villa, 2009) entre os anos de 1985 e 2005, a legislação no âmbito nacional e do estado reconheceu a diversidade cultural e o respeito dentro dos marcos dos Direitos Humanos. Esse momento histórico foi marcado por um conjunto de políticas públicas de reconhecimento de direitos sociais, culturais e políticos.

A Lei de Educação Nacional no ano de 2007 na Argentina que tinha promovido à inclusão intercultural bilíngue constituem-se como antecedentes significativos para o desenvolvimento de outras propostas educativas. A Subsecretaria de Educação de Buenos Aires faz ênfase na educação intercultural, que olhe as diferenças, as injustiças que certos grupos sociais passam no seu dia a dia. Tomando em conta a necessidade de lutar contra estas desigualdades e injustiças sociais, para assim contribuir com uma sociedade democrática. (DIEZ, 2009; MARTINEZ, 2009; THISTED, 2009; VILLA, 2009).

Pineda (2009) afirma que para caminhar a reconciliação requer-se de uma reeducação cidadã, de modo que possa exercer a cidadania de novo e se libertar de toda opressão do passado. Esta reeducação seria somente alcançada pela Educação Intercultural se verdadeiramente se conscientizasse aos atores dessa instituição escolar.

A história dos Estados Unidos está profundamente marcada pela segregação racial e, mais recentemente, por uma crescente tendência de rejeição aos imigrantes, principalmente àqueles que vêm da América empobrecida, os latino-americanos. Sendo que, os defensores do multiculturalismo em educação se esforçam para reverter esta realidade.

Neste contexto, o fracasso e inadaptação destas crianças imigrantes nas escolas atingem massivamente, ainda que em graus mais diversos, segundo o sexo, país de origem, a pertença social, as crianças das minorias étnicas, obrigam a questionar as desigualdades na educação, sendo difícil a implantação de um currículo unificado que permitam desenvolver uma cultura comum. No entanto, o fracasso escolar das crianças imigrantes ou filhos de imigrantes se deve ao fato destas crianças não dominarem os códigos linguísticos, simbólicos e também os comportamentos da cultura dominante da sociedade onde foram inseridos. Logo, o contexto social em que se encontram é desfavorável para os imigrantes.

No contexto escolar, os educadores são obrigados a seguir o sistema educativo imposto pela escola, fazendo essas crianças indígenas se sentirem envergonhas de sua origem, rechaçando suas raízes, portanto são levados a se despir de sua identidade e da sua cultura.

A perspectiva intercultural que Candau (2002) promove é uma educação para o reconhecimento “do outro”. De maneira que exista o dialogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Nessa direção, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. No contexto da América Latina o espaço escolar está constituído por uma pluralidade de identidades, porém, isto não é suficiente para minimizar o problema e exclusão.

A interculturalidade traz benefícios, pois nas escolas as crianças aprendem a conviver cotidianamente com todas as formas de diferença podendo ser: cognitivas, física, social, racial, étnica, cultural, religiosa, de gênero e sexual. Estas diferenças são tratadas como parte integrante da diversidade. No convívio os educandos aprendem a reconhecer e aceitar os grupos multifacetados, porém está convivência também propicia a diminuição de preconceitos e estereótipos, criando vínculos de respeito, valorização, cooperação, confiança.

Para Canen & Oliveira (2002) o multiculturalismo é entendido como polissêmico, e percebe-se que se contrapõe a percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, sendo estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como múltipla e em constante processo de construção e desconstrução. Nesta perspectiva, a educação multicultural crítica é entendida como aquela que valoriza de um lado a cultura dos alunos, e por outro lado, promove a quebra de preconceitos contra os nomeados ‘diferentes’. Estas autoras buscam identificar experiências pedagógicas com o desafio a lidar com preconceitos e desigualdades no âmbito escolar.

O multiculturalismo crítico busca ir além da valorização cultural de forma folclórica, pois, muitas vezes o multiculturalismo é reduzido a uma comemoração de datas especiais como dia da consciência negra, dia do índio, dentre outros.

A crítica cultural permanente dos discursos segundo Moreira e Macedo (2001) possibilitam aos alunos analisar suas identidades étnicas, criticar e gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades, e assim atingir a solidariedade, liberdade e a democracia.

Os autores citados no corpo do trabalho nos ajudam a perceber a educação inclusiva em sua dimensão cultural, uma vez que toda prática social passa necessariamente pelos significados atribuídos.

Segundo Canen & Moreira (2001) a necessidade de desenvolver uma educação inclusiva nas escolas tem sido muito significativa no cotidiano dos educadores a partir da década de noventa. Os autores citados afirmam que os descontentamentos originados pela discriminação e pela exclusão de diferentes grupos sociais fizeram que a sociedade civil se mobilizasse para lutar e conquistar seus direitos sociais. No contexto brasileiro, conforme dito anteriormente, grupos excluídos, como “negros”, “indígenas”, “homossexuais” e “pessoas com necessidades educacionais especiais” tem se agrupado e formado os movimentos em luta dos seus direitos.

Xavier (2005) ressalta que as crianças na escola convivem no cotidiano com todas as formas de diferença sendo estas: cognitiva, física, social, racial, étnica, cultural, religiosa, de gênero e sexual. Esta convivência traz relações positivas para diversidade, desta maneira os alunos reconhecem e aceitam a participação social de grupos multifacetados. Segundo autora esta convivência propicia a diminuição de preconceitos e estereótipos, criando vínculos de respeito, cooperação e confiança contribuindo para a minimização dos efeitos da exclusão.

Esta autora salienta também o trabalho dos professores, e enfatiza que estes atores escolares devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades, a demanda nos processos de aprendizagem, como elaborar atividades, criar ou adaptar materiais. Para tal, os professores devem ser capacitados com temas que ajudem a minimizar as atitudes discriminatórias e ser preparados para o atendimento educacional adequado às necessidades de todos os alunos.

Sendo assim, alguns professores sentem-se não preparados para trabalhar com as crianças que apresentam alguma necessidade educacional, as dificuldades apresentadas pelas crianças produzem uma sensação de insegurança ao não poder atender os problemas das crianças e dos familiares, como também passa pelas suas mentes que não dá para ensinar estas crianças.

Marcondes (2004) faz uma crítica do dialogo que há entre os profissionais da Saúde com os profissionais da Educação é pelo interior da escola, quando os psicólogos são chamados pelos educadores para ajudar a pensar o que acontece com crianças e jovens que vão fracassando. Sendo, uma prática comum é o encaminhamento de alunos para psicólogos fazerem avaliações psicológicas. A escola faz o pedido, porém, ao término do trabalho, os psicólogos enviam um relatório sobre os alunos sem interlocução com os profissionais da escola.

No entanto, a prática inclusiva (CARVALHO, 2003) torna-se mais do que nunca, uma necessidade educacional, pois, a exclusão tende a produzir efeitos que podem ser irreversíveis, afetando a autoestima, a identidade como também produzir um sentimento de inferioridade em relação os outros.

Carvalho (2008) afirma sobre o espaço escolar, o espaço educacional escolar será inclusivo, não somente pela presença física de sujeitos, como alunos e alunas, pela sua intencionalidade educativa, centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora.

Os autores Moreira e Câmara (2001) enfocam questões de diferença e de identidade na sala de aula para facilitar o desenvolvimento do multiculturalismo: a) Procurar que os alunos tenham consciência que existem os preconceitos e discriminações, desta maneira, o aluno deve compreender as relações de poder entre grupos dominantes e os dominados; b) Propiciar ao estudante diversos tipos de discriminações e preconceitos, sendo que estas informações podem ser obtidas de múltiplas fontes como narrativas, biografias, experiências; c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados, isto, favorecerá a apreciação e valorização da criatividade de grupos discriminados; d) Facilitar ao estudante a formação de determinados tipos de identidades fazendo uso de diferentes estratégias fazendo uso dos meios de comunicação.

Na escola deve-se propiciar o diálogo, que permita a superação das divergências que impedem se aproximar entre os diferentes, pois, a escola não é um lugar seguro, nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Desta forma, a sala de aula deve ser um lugar onde os estudantes possam se expressar livremente, onde exista o respeito e aceitação por parte dos demais colegas, onde os alunos possam participar nos processos educacionais.

Carvalho (2008, p.95) “os alunos que conseguirem se apropriar dos conhecimentos serão considerados normais porque possuidores de estruturas biopsicológicas saudáveis”. Por outro lado, os alunos que, por suas limitações não conseguirem construir novos

conhecimentos, estes serão encaminhados para espaços especiais. A referida autora reflete sobre os processos avaliativos, ressalta a atuação da professora, pois, ela terá que trabalhar com as habilidades e competências que são desenvolvidas nos alunos, sabendo que, nem todos conseguirão fazer as atividades no mesmo tempo que os outros. Deve-se valorizar a evolução de suas competências, de sua capacidade de resolver problemas e seu desenvolvimento social e organizacional da escola.

Nas escolas, sabe-se que existem relações de poder que se manifestam não tão somente no currículo, mas nas formas de relação como saberes desenvolvidos em salas de aula. Sendo assim, não é suficiente a adoção de currículos que apenas reconheçam a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças. Em alguns projetos políticos-pedagógicos de escolas predomina a ênfase nos resultados do ensino e na seleção de conteúdos.

Alguns autores (CANEN & MOREIRA, 2001; MOREIRA, 2002; CANDAU, 2008) destacam a necessidade de questionar a construção das diferenças, superar discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças, estimular atitudes positivas em relação ao diferente, compreender que as identidades se constituem na pluralidade (caráter múltiplo e híbrido), desafiar preconceitos e denunciar processos seletivos e excludentes.

Sendo que os defensores dos modelos racionalistas no projeto político-pedagógico afirmam sobre os conteúdos:

O vestibular para o ingresso na universidade e a importância do repasse de muitos conteúdos, para que os alunos estejam bem informados e possam ser bem-sucedidos, para ingressar no ensino superior. Para tanto devem, igualmente, ter bom desempenho, entendido como resultado de “bom ensino” (CARVALHO, 2008, p.95).

Desta forma, os professores esperam bons resultados a serem obtidos pelos alunos, pois, suas práticas estão voltadas para oferecer um bom ensino, esperando que seus alunos obtenham boas notas e bons comportamentos. Portanto, “os mais comportados”, são considerados ideias para atingir as exigências do mercado de trabalho, no cunho econômico e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou elementos para pensar no multiculturalismo no campo da educação. Assim como, entender a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e na formação dos profissionais da educação.

A partir dos nossos referenciais teóricos, percebe-se a discriminação presente nas escolas, pois os alunos que não estão no mesmo padrão de conhecimento pré-estabelecido por aquela série, serão excluídos ou afastados. Desta forma, a dialética entre o Multiculturalismo e Inclusão Escolar favorece a prática de reconhecimento do outro e interação com o meio, pois o multi-interculturalismo assumem as tensões e conflitos que emergem no universo escolar, procurando respostas e quebrando postulados e também questionando os discursos hegemônicos e desconstruindo e reconstruindo novos caminhos e novos horizontes entre o aluno/ escola/ sociedade. Portanto, busca uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas diferentes.

A Educação Inclusiva consiste na ideia de uma escola, que não discrimine crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade. Nesta perspectiva, a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo desenvolvendo metodologias, avaliação e estratégias de ensino ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Esse processo requer o debate e o envolvimento de todos os profissionais da educação presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à Educação Especial.

O multiculturalismo trata-se de um conceito polissêmico, encerra diversos modelos que discutem a questão da pluralidade cultural, que vão desde perspectivas mais conservadoras, que constataam a existência da diversidade, até perspectivas mais críticas, que questionam os discursos que constroem a identidade e diferença. Nessa perspectiva, os educandos aprendem a reconhecer e aceitar os grupos multifacetados, sendo que está convivência propicia a diminuição de preconceitos e estereótipos, criando vínculos de respeito, valorização, cooperação, confiança.

Na América Latina, o interculturalismo é umas das repostas do multiculturalismo, que busca refletir e pensar sobre nossas práticas, se nossas práticas ainda caminham na direção de anular aspectos das identidades dos/das estudantes. É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação da sua identidade, como

também compreender as relações de poder entre grupos dominantes (brancos) e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio e de opressão na sociedade.

Destacamos que a cultura tem um papel essencial na formação da subjetividade e da identidade dos indivíduos. Portanto, as identidades não podem mais ser vistas como construções estáticas, acabadas ou puras, elas se encontram articuladas a variadas combinações discursivas que se deslocam e se conflitam constantemente, e que ao contato com diferentes padrões culturais terminam por reinscrever novos signos em sua composição. busca-se entender o multiculturalismo e suas reflexões sobre a diversidade cultural, preconceitos, com ênfase na identidade pensando em uma educação que seja valorizada da pluralidade no âmbito escolar, isto é, democrática e inclusiva.

A educação multicultural busca promover a interação entre as diversas culturas existentes no universo escolar e a valorização do outro e reconhecimento mútuo para estabelecer uma relação assimétrica e não apenas de aceitação, mas questionar e desestabilizar. Segundo Candau e Moreira, “a cultura escolar e a cultura da escola naturalizam com tanta força esses aspectos, que é somente no diálogo, no questionamento, no debate, que é possível desenvolver um novo olhar sobre o cotidiano escolar” (2003, p.165).

Por fim, diante das complexidades das relações é necessária a compreensão, compromisso, engajamento por parte de todos, por meio de um processo de ensino-aprendizagem que vise à pluralidade do aluno. Logo, será possível construir a importância de conhecer e valorizar outras formas de expressão. Todas as culturas são incompletas e estão relacionadas umas nas outras. É importante a consciência da incompletude do ser humano para construir uma sociedade mais democrática, plural e crítica.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva. 2007, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ALMEIDA, S. F. C. de (2003). A ética do sujeito no campo educativo. In S. F. C. de Almeida (Org.). Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, p. 179-194
- ARNAIZ, Sanchez, P.(2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, out/2005, p.7-17.
- BRASIL. Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, dezembro de 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994
- BRASIL. MEC. *Declaração de Salamanca*. Brasília, 1994.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v. 134, nº 248, 20 de dez. de 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010.
- BRASIL. Ministério de Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. IN: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>; acessado em 16/07/2010.
- BUENO, J. G. Educação Especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In.: Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 1999, pp. 7-25.
- BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.
- CANDAU, V. M. Apresentação. In: CANDAU, V. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 7- 12.
- \_\_\_\_\_. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 154- 173.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, V. (org.). Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 52- 80.



\_\_\_\_\_. Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos. Novamerica/ Nuevamerica: a/ la revista da/ de la pátria grande, Rio de Janeiro, nº 129, p. 34- 38, jan. / mar. 2011.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. (org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: Letras, 2011, p. 59- 78.

CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001, p.15-44.

CANEN, A. & OLIVEIRA, A. M. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61 – 74 /2002.

CANEN, A. & XAVIER, G. P. de M.. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.5, n.17, p.477-494, out./dez. 1997.

CARVALHO, R. Edler. Removendo barreiras para aprendizagem. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Porto, Porto - 1999. (Coleção Educação Especial V. 1)

DRELICH, D. F. V.; RUSSO, K. Entre a Selva, a Costa e a Serra: a Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru. In: CANDAU, V. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 174- 197.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e investigação de políticas públicas em educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 59-85.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA. & FERREIRA, J.R. “Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas”. In: GÓES, M.C.R. & LAPLANE, A.L.F. de (Orgs). Políticas e práticas de educação inclusive, Editora Autores Associados, São Paulo, p.21-48, 2004.

FERREIRA. & NUNES, L.R. de O. “A Educação Especial na nova LDB”. In: ALVES, N. & VILLARDI, R. (orgs). Múltiplas leituras na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96)

FERREIRA. “A nova LDB e as necessidades educativas especiais”. In: Caderno CEDES, v.19, nº46, Campinas, set. 1998.

FONTES, R. de Souza. O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007.160 f (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

**GLAT Rosana, FONTES, R. de Souza; PLETSCHE, M. Denise.** O papel da educação especial no processo de Inclusão Escolar: A Experiência Da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2007

\_\_\_\_\_.& **GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização.** In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA & EDUCAÇÃO ESPECIAL: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.**In: Revista Educação – Dossiê: Educação Inclusiva, V. 32, Nº2, Santa Maria/RS, 2007. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revistas](http://www.ufsm.br/ce/revistas)

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.*

MANTOAN, M. T. E. (2002). Caminhos pedagógicos da Inclusão. São Paulo: Scipione, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (1988). Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione.

MANTOAN, M. T. Egler, ARANTES V. Amorim, PRIETO, R. Gavioli. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, Márcia, BRAUN, P. Quem ensina quem? Processos de Formação Compartilhada.Seminário Internacional de Inclusão em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MARTÍNEZ, M. E.; DIEZ, M. L.; THISTEAD, S.; VILLA, A. Políticas e Práticas de Educação Intercultural. In: CANDAU, V. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 44- 73.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos.* Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MATO, D. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, V. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 74- 93.

MENDES, E. Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, L. R. d'Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que dizem as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO (org.). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre Currículo e Identidade: Implicações para a Prática Pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M.(orgs.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEDREIRA, S.; SACAVINO, S. Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso. In: CANDAU, V. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 198- 227.

PINEDA, F. L. É Hora de Sacudir os Velhos Preconceitos e de Construir a Terra: sobre a Educação Intercultural. In: CANDAU, V. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 94- 123.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas / Márcia Denise Pletsch–PROPED/UERJ, 2009. 254 f.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Davi. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: Revista de Educação Especial, Brasília, v, 4, n.1, p.33-40. (jan/jun 2008)

SKLIAR, Carlos (Org.). Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1999.

XAVIER, Giseli P. de M. A formação de professores *para uma sociedade multicultural*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFRJ, 2001.

XAVIER, Giseli P. de M. CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro: 2005, p. 1-46

XAVIER, Giseli P. de M. & CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Proposições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, v.19, n.3(57), p.225-242, set./dez. 2008

XAVIER, Giseli Pereli de M. A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. **30ª R.A. da ANPEd**, Caxambu, 2007.

XAVIER, Giseli P. de M. Articulando Multiculturalismo, Identidade, Diferença e Inclusão: Perspectivas Curriculares para formação de professores.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf> 20 de março de 2012.

WASH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 12- 43.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.