



LUCIARA SOUZA MENDES PEREIRA

A INCLUSÃO ESCOLAR COM LEVANTAMENTO DE DADOS

1.ª EDIÇÃO

ISBN- ISBN- 978-65-84809-30-7
2022





LUCIARA SOUZA MENDES PEREIRA

A INCLUSÃO ESCOLAR COM LEVANTAMENTO DE DADOS

1.^a EDIÇÃO

ISBN- ISBN- 978-65-84809-30-7
2022



LUCIARA SOUZA MENDES PEREIRA

A INCLUSÃO ESCOLAR COM LEVANTAMENTO
DE DADOS



LUCIARA SOUZA MENDES PEREIRA

A INCLUSÃO ESCOLAR COM LEVANTAMENTO
DE DADOS

1.^a edição

ISBN 978-65-84809-30-7

São Paulo

EDITORA ARCHE

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P436i Pereira, Luciara Souza Mendes.
A inclusão escolar com levantamento de dados / Luciara Souza
Mendes Pereira. – São Paulo, SP: Arche, 2022.
112 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-84809-30-7

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Políticas educacionais.

I.Título.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



1ª Edição - Copyright© 2022 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editora-Chefe Dra. Patrícia S. Ribeiro

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Ana Cláudia Néri Bastos/ Talita Tainá Pereira Batista

Conselho Editorial Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas

Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

María Valeria Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

AGRADECIMENTOS

Dedico inteiramente este projeto de pesquisa a meu querido esposo cuja presença sempre afetou positivamente a minha vida, em todos os aspectos. E meus filhos que sempre me apoiaram.

Agradeço a Silvia Fermo por ter sido uma verdadeira luz, abriu as portas do "Clube dos Brasileirinhos" concedeu-me a oportunidade para a minha navegação nas águas turvas do tema deste projeto.

Grata por tudo!

A autora,

RESUMO

Existe uma ordem política que diz respeito a inclusão e a exclusão educacional, sabemos que dentro dos países da América Latina essa realidade é ainda mais agravante por motivos dos discursos políticos e do retardamento do investimento mais efetivo na educação inclusiva, vejamos por exemplo Brasil e México, onde existe uma desmotivação mais abrangente quando se trata de inclusão, desmotivação essa instaladas nas crianças, jovens em principal, por sofrerem uma exclusão em grande escala, outro aspecto importante também é a exclusão das crianças especiais, quando falado em inclusão, existe um equívoco que o olhar é apenas e exclusivamente voltada a elas. No continente europeu como Inglaterra, Suécia, Itália, a realidade é um tanto diferente, exatamente por investirem desde a década de 70 em programas inclusivos, acabando com o segregacionismo educacional.

Palavras-chave: Inclusão. Exclusão. América Latina. Europa. ONU.

ABSTRACT

There is a political order regarding educational inclusion and exclusion, we know that within Latin American countries this reality is even more aggravating due to political discourses and the delay in the most effective investment in inclusive education, see for example Brazil and Mexico, where there is a more comprehensive demotivation when it comes to inclusion, this demotivation installed in children, young people mainly, because they suffer exclusion on a large scale, another important aspect is also the exclusion of special children, when it comes to inclusion, there is a mistake that the gaze is only and exclusively focused on them. On the European continent, such as England, Sweden, Italy, the reality is somewhat different, precisely because they have invested since the 70s in inclusive programs, putting an end to educational segregationism.

Keywords: Inclusion. Exclusion. Latin America. Europe. UN.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	13
EUROPA INCLUSÃO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL	21
CLUBE DOS BRASILEIRINHOS E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INCLUSIVO	24
AMÉRICA LATINA E EUROPA UMA ANÁLISE INCLUSIVA E EXCLUSIVA EDUCACIONAL	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
ÍNDICE REMISSIVO	109

O presente livro, tem como objetivo apontar as diferenças entre América Latina e Europa quando se trata de inclusão e exclusão educacional, realizando alguns levantamentos específicos de alguns países em especial, estruturas essas que são regidas e regulamentadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Problematização: Por qual motivo existe uma diferença no trabalho de inclusão entre os países da América Latina e Europa, sabendo que a política instalada mundialmente é a mesma para todos?

Justificativa: No presente trabalho, será apresentado as respectivas diferenças e quais trabalhos estão sendo realizados para diminuir esse distanciamento segregacionista, um exemplo claro, é as atividades realizadas no clube dos brasileirinhos sediada em Londres na Inglaterra, trabalho esse de maneira dinâmica e integradora, seguindo a cartilha da ONU, porém os países ainda em desenvolvimento, continuam com certas dificuldades de implementar essas atividades dentro da educação.

Objetivo Geral: Analisar como o processo de inclusão e exclusão se dá no meio educacional, levando em consideração as políticas públicas e seus desenvolvimentos com o passar dos anos,

realizando um levantamento da realidade de cada país.

Objetivo Específico: Avaliar de maneira qualitativa como se dá o processo de inclusão e exclusão educacional;

Apontar soluções já colocadas em práticas em outros países a título de exemplo.

Discutir ações realizadas não apenas pelos governantes, mas também experiências no campo da docência para com o aluno que sente excluído em sala de aula.

DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, existe um trabalho de inclusão e exclusão educacional, onde causa efeitos dentro da esfera educacional, ou seja, aqueles que estão inseridos nesse processo, por muitas vezes obtém mais vantagens do que aqueles que estão ao lado de fora.

Isso não é apenas uma realidade em particular brasileira e sim em todo mundo, porém existem taxas de lugares onde existe mais desigualdades do que outros movidos pela exclusão escolar.

Para Gentili (2009) os sentidos que assume o direito à educação, numa cultura política marcada pelo desprezo aos direitos humanos e pela redução do valor da escolaridade aos efeitos que ela tem na concorrência pelos melhores postos no mercado de trabalho. O texto propõe redefinir a radicalidade do direito à educação como um direito humano fundamental, base para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Em 1948 a ONU implementava acordos que visionava os direitos humanos, sendo essa a mais ambiciosa e revolucionária do século XX, consolidando que os direitos humanos devem fazer parte de todo padrão que exerça a integridade, a socialização para com

todos, dentro dessa inteiração coletivo cada pessoas tem seus direitos e valores definidos e defendidos como sujeito único.

Este último aspecto é fundamental, especialmente quando analisamos os processos de exclusão e inclusão no campo educacional. De fato, uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia. (Gentili, Pablo, 2009, s.p).

Dentro desse processo existe a denominada exclusão includente, sendo ele um processo de recriação, trazendo consigo uma dinâmica de inclusão educacional onde se tem objetivo reverter a marginalização e a segregação social das crianças, jovens e adultos.

O conceito de *exclusão includente* pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis. (GENTILI, 2009, s.p).

As análises são realizadas em vários ângulos visando um esclarecimento do motivo da exclusão educacional, observando dentro

do contexto os avanços e retrocessos para a superação dessa defasagem, criando mais acessibilidade para a inclusão dos alunos, Gentili (2009) afirma que toda inclusão ela deve ser democrática.

A inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão. Por esse motivo, indicadores de melhorias nas condições de acesso a um direito, assim como todo avanço na luta contra a alienação, segregação ou negação de oportunidades, embora sempre suponham grandes conquistas populares, podem não ser suficientes para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos e que condicionam ou negam esse direito. É apressado, portanto, considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado. Em outras palavras, a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos. Afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que caracterizaram seu desenvolvimento, pode ser enganoso. A rigor, o que se observa durante a segunda metade do século XX é um importante processo de universalização do acesso à escola, associado a uma ampliação progressiva do reconhecimento legal sobre a obrigatoriedade escolar, cujo potencial democrático ainda depende de dotar estas experiências e oportunidades de certas condições políticas, revertendo tendências que, como as que indicaremos a seguir, limitam ou negam as possibilidades efetivas de afirmação desse direito. Quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma "inclusão pela metade". A soma de "partes" de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica, embora o fato de ter avançado na conquista das posições e dos âmbitos que definem um direito sejam sempre uma necessidade e um imperativo democráticos. Não podemos deixar de reconhecer que avançamos de maneira notável na conquista do direito à educação na América Latina e no Caribe, embora esse avanço democrático dependa das possibilidades que tenhamos, no futuro, para mudar o sentido dos retrocessos que nos afastam ou questionam as condições e oportunidades efetivas para fazer desse direito algo mais do que uma

estatística que enfeita a propaganda governamental no momento de mostrar o cumprimento de metas e objetivos definidos para as próximas décadas, séculos ou milênios. (GENTILI, 2009, s.p).

A expansão da cobertura educacional na América Latina permitiu que setores tradicionalmente excluídos do sistema escolar tivessem acesso a ele. Contudo, os altos níveis de pobreza e exclusão, associados à persistente desigualdade e à injustiça social que caracterizam o desenvolvimento latino-americano contemporâneo, formaram uma combinação que limitou o potencial democratizante desta expansão. (GENTILI, 2009).

A situação herdada e as perspectivas futuras são particularmente graves diante do fato de que, em nossos países, a pobreza tem um impacto bem mais contundente sobre a população infantil e juvenil que sobre a população adulta. Ou seja, a intensificação ou a manutenção dos altos índices de pobreza e indigência tendem a condicionar seriamente as oportunidades de vida e os direitos da população com menos de 18 anos. Em todos os países da América Latina, a incidência da pobreza é maior ou significativamente maior entre meninos, meninas e jovens que entre o restante da população (CEPAL, 2008).

Indicadores sociais, econômicos e educacionais de 1980 – 2005, identificou que o único ano que não teve um crescimento educacional importante foi no ano de 1995, onde a procura por matrículas tanto nas escolas do estado quanto as instituições privadas, não foram tão animadores assim.

TABELA 1
Indicadores sociais, econômicos e educacionais
Brasil e México – 1980-2005

Países	PIB per capita			Índice de Gini			Gastos públicos na educação como % do PIB			Anos de escolaridade completos 15-24 anos de idade		
	1985	1995	2005	1985 (1)	1995	2005	1985	1995	2005	1980 (1)	1995 (1)	2005 (1)
Brasil	1.639	4.364	4.271	0,58	0,637	0,613	-	5,0	4,0	5,5	6,5	8,8
México	2.444	3.146	7.454	0,46	0,526	0,528	3,7	3,6	4,9	9,7	8,9	10,0

(continua)

(continuação)

Países	Anos de escolaridade completos 25-59 anos de idade			Matrículas líquidas					
	1980	1995	2005	Ensino fundamental			Ensino médio		
				1985	1995	2005	1985	1995	2005
Brasil	5,1	6,3	8,0	81,2	89,7	94,4	14,3	19,5	78,7
México	8,4	8,0	9,8	99,6	100,0	97,8	45,9	51,2	67,6

Fonte: World Development Indicators 2008, ECLAC (2008).
(1) Para o Brasil, os dados vêm de tabulações próprias usando dados das PNADs de 1981, 1995 e 2005.

<https://www.scielo.br/img/revistas/rbepop/v29n2/ao5taboi.jpg>

As diferenças nos níveis de gastos educacionais nos dois países. O México aumentou significativamente o investimento público na educação durante o período estudado, passando de 3,6% do PIB na década de 1980 para 4,9% nos anos 2000. Em 1992, foram introduzidas reformas educacionais significativas,² incluindo a descentralização do sistema e um novo plano de financiamento. Também houve incentivo em direção à avaliação escolar e extensão do número de dias letivos (ZORRILLA, 2002). As duas reformas mais significativas foram a implementação da educação secundária (ensino médio) compulsória em 1993 e uma mudança no currículo em 2006, criando o Sistema Nacional de Bacharelados e a Subsecretaria de Educação Secundária Superior.

Essa expansão levou a um crescimento consistente nos gastos educacionais no México. Outra estratégia para aumentar as taxas de matrícula e a conclusão de séries foi a implementação do Progresá/Oportunidades – um programa de transferência de renda condicional focalizado em manter crianças e adolescentes na escola. O impacto desse programa nas taxas de matrícula foi significativo, particularmente na educação secundária de meninas (SCHULTZ, 2000; PARKER, 2003; 2005). O Brasil, ao contrário, reduziu consideravelmente seus gastos em educação durante os anos 1990. O sistema educacional brasileiro teve, historicamente, problemas sistemáticos com baixa cobertura, altas taxas de repetência, pequeno alcance educacional dos alunos e problemas com acesso à escola (GOMES-NETO; HANUSHEK, 1994; BIRDSALL; SABOT, 1996). Os baixos níveis de alcance educacional foram associados aos altos níveis de fecundidade, problemas econômicos e baixa oferta de escolas (BARROS; LAM, 1996; BIRDSALL; SABOT, 1996). Posteriormente, coortes menores de crianças em idade escolar (LAM; MARTELETO, 2008) e uma menor pressão demográfica (RIANI; RIOS-NETO, 2007) influenciaram favoravelmente a matrícula no ensino fundamental. Além disso, novas políticas educacionais desde meados da década de

1990 contribuíram para melhoras recentes da cobertura do sistema educacional brasileiro (VELOSO, 2009). Entretanto, uma grande proporção de adolescentes ainda termina suas carreiras escolares no nível secundário (NÉRI, 2009). Por exemplo, três entre dez adolescentes de 17 a 18 anos não estavam matriculados na escola em 2007.

O problema vai mais além quando o assunto é a inclusão educacional para pessoas com algum tipo de transtorno mental ou problemas fisiológicos.

Numa pesquisa realizada por mim, identifiquei uma situação na qual o pai descobre que seu filho era autista aos 2 anos e meio de idade, mexendo com a estrutura familiar e também uma resistência por parte da escola de incluir a criança em seu âmbito educacional pelo simples fato de o garoto não conseguir acompanhar os conteúdos como deveria.

Lucas nasceu no Reino Unido em 2002 filho de um casal brasileiro, eu e minha esposa só descobrimos que o Lucas era autista com dois anos e meio, um amigo nos orientou a procurar um médico especialista. Assim o fizemos, logo após meu filho foi diagnosticado com TEA nível II, foi muito difícil a aceitação por nós pais e por parte da família. Mas prosseguimos com o tratamento médico e terapias. Ao ingressar na escola regular com sete anos de idade, houve muitas dificuldades por parte dos profissionais da escola, ou seja, não estavam preparados para lidar com o Lucas. A diretora da escola nos convocou para esclarecer as dificuldades existentes, propôs a busca de um profissional especializado para auxiliá-lo ou transferi-lo para uma escola especializada. Diante de tanta discussão, foi muito difícil pra nós tomarmos uma decisão. Por fim, optamos por matricular o Lucas em uma escola especializada Monor School uma escola

preparada com acessibilidade, adaptada, com professores especialistas, acompanhamento médico, terapêutico. A partir daí observamos o avanço de nosso filho. Lucas está com 18 anos estudando 6 ano do ensino fundamental, em uma Escola Pública inclusiva que fica em Kingsbury em Londres - The Village School, a escola apresenta uma boa base de recursos sensoriais oferece suporte terapêutico, fonoaudiólogo, terapia ocupacional, saúde mental, terapia aquática, esportes, aulas de culinária e um forte sistema de apoio para pais, responsáveis e famílias. apesar de apresentar estereótipos, ele sabe ler e escrever, fala inglês e português com ajuda dos pais. A família é participativa na vida escolar do Lucas. O que ele aprende nas aulas de culinária na escola faz em casa com ajuda (panqueca, saladas, frita bife, ovo e outras coisa) ele gosta muito de cozinhar e praticar esporte comigo(pai) sou lutador de Jiu Jitsu ele anda de bicicleta e corre no total média de 7 km. No geral ele teve uma boa evolução, cuida da higiene pessoal e cuidados diários, faz comida, ajuda nos afazeres domésticos. Apesar de Lucas mostrar um grande avanço e entender muitas coisas, nós não liberamos para andar sozinho na rua e pegar transporte público. (MENDES, 2019 s.p).

EUROPA INCLUSÃO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL

No capítulo anterior realizamos um levantamento de dados da inclusão e exclusão educacional na América Latina e finalizamos com um relatório realizado por mim, onde demonstro que existe uma dificuldade de aceitação que a criança autista tanto pelos familiares como pela sociedade. Porém como vimos os pais teve todo um processo para essa adaptabilidade com a realidade do filho, diferentemente da escola que orientou os pais da criança buscar um colégio que ofereça educação especial.

As normas embutidas nas categorias sociais, econômicas e escolares que constroem classes de pessoas (de realização ou de "amor-próprio" da criança) funcionam para desqualificar certas crianças que não "se encaixam" nas normas da média, feitas para parecer universais, mas compostas a partir de uma localização e de disposições e gostos históricos particulares (Bourdieu, 1979/1984).

No Reino Unido por exemplo existe uma barreira para ainda a ser quebrada na inclusão de crianças especiais, onde exige necessidades educativas a serem implementadas. Um estudo de caso realizado pela *European Agency for Development in Special Needs Education* com o contributo das Unidades Nacionais da Eurydice

(2006, p. 12), aponta que:

Estudo de caso, Reino Unido: O director da escola comentava a forma como a escola tinha evoluído desde o início do processo da inclusão, quer quanto à resposta às necessidades educativas especiais quer quanto à globalidade dos seus resultados académicos. A escola tinha gerido, com sucesso, as tensões entre estes dois factores. Há dez meses fora sujeita à inspecção formal realizada pelo Office for Standards, responsável nacional pelo programa de inspecção a todas as escolas regulares do Reino Unido, e o relatório foi extremamente favorável tendo sido classificada como uma “boa” escola. O relatório afirmava: “justifica-se o sentimento de orgulho pelo ambiente inclusivo e multicultural onde os alunos atingem padrões elevados e onde é fomentado um clima de entajuda. As relações entre a direcção, o pessoal e os alunos são muito boas e a escola é gerida com empenhamento. Justifica-se o investimento financeiro.

Entende-se que é necessária uma participação maior não apenas do Estado, mas como também da escola e dos professores, como revela novamente os estudos realizados pela Agência Europeia (2006, p. 13), Estudo de caso, Holanda: O caso refere-se a um aluno com 12 anos de idade, com síndrome de Asperger. Certo dia um dos tutores depois de concluir que o aluno não tinha feito todos os trabalhos de casa, interrogou-o e apercebeu-se que o espaço limitado no caderno o impedia de fazer todos os trabalhos de casa. O aluno recusava utilizar as restantes folhas por achar que estavam reservadas às outras disciplinas. Durante as aulas também não anotava as correções porque não tinha espaço suficiente no caderno. O professor sugeriu-lhe então, que escrevesse as

anotações das aulas na página direita do caderno e as correções na página esquerda. Como a solução lhe pareceu organizada, o aluno concordou e o problema ficou resolvido.

CLUBE DOS BRASILEIRINHOS E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INCLUSIVO

O clubinho dos brasileiros, é uma organização onde tem objetivo a inclusão educacional, visando diminuir a defasagem na área da educação e mostrando a cultura brasileira para crianças e assim desenvolvendo a linguística, sendo ela a capacidade de comunicação e interação do mundo que alguns conhecem e outros apenas acabam descendendo de seus pais e pouca coisa sabe.

Para Noam Chomsky (Chomsky 1965, 1981), é hoje largamente aceita a ideia de que o homem dispõe de uma faculdade inata para aquisição da linguagem. A predisposição biológica do homem para adquirir a linguagem é acionada quando a criança é exposta.

Para além do trabalho de herança linguística, é fundamental trabalhar com as crianças especiais, pois são sujeitos que infelizmente fazem parte do quadro de exclusão educacional, dessa forma, o clube procura inteirar e integrar os alunos com diversas disciplinas como robótica por exemplo, fazendo com que eles trabalhem de forma empírica e integrador.

Essa relação entre alunos e professores, acaba tornando-se eficiente no convívio e na inclusão de todos, como já apontado aqui existe uma preocupação para que haja uma inclusão sem distinção cultural, biológico, entre outros.

A realidade das instituições infantis na Inglaterra por exemplo, é diferente da brasileira, como aponta Rezende (2019). Diferente do Brasil, a licença maternidade pode chegar até um ano no Reino Unido. Após o primeiro ano completo da criança, se a mãe optar por voltar ao trabalho tem algumas opções para deixar o bebê.

Sobre a inclusão da educação especial é importante lembrar que:

Em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial mencionam, pela primeira vez, a inclusão. O documento cita a legislação anterior como base para a sua elaboração e dá destaque à Declaração de Salamanca (1994), enquanto fonte de inspiração filosófica. Como lembra Kassir (2004), a idéia norteadora da Declaração é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Essa idéia impulsionou a difusão do termo "inclusão" e, também, popularizou a noção de que todas as crianças devem ser educadas no mesmo ambiente. (LAPLANE, 2006, s.p).

A definição é ampla e abrange não apenas as necessidades especiais, mas toda a variedade e diversidade da população escolar. O

documento afirma ainda que o aluno é o foco da ação educacional, a qual deve visar à aprendizagem e à construção de competências que o habilitem para a cidadania. A escola deve conhecer cada aluno, respeitar suas potencialidades e responder às suas necessidades com qualidade pedagógica. Da escola inclusiva participam todos os atores do cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade em que cada aluno vive. (LAPLANE, 2006).

O projeto pedagógico é visto como instrumento de mudança que irá explicitar os objetivos e métodos das ações pedagógicas a serem implementadas. É o mediador entre a política do município e a população e é construído de forma coletiva, envolvendo o planejamento participativo e o aperfeiçoamento constante. O conselho de escola, assim como o diretor e o coordenador pedagógico, têm também importantes funções no desenvolvimento e regulamentação de procedimentos para identificar e atender as necessidades dos alunos, realizar adequações curriculares e garantir a acessibilidade física e o acesso ao conhecimento, fornecendo os recursos materiais e humanos que se fizerem necessários (professor de Braille, professor de LIBRAS, material adaptado para baixa visão, computadores com *softwares*

especiais etc.). Salienta, também, que o apoio para o professor deve ser previsto pela gestão da escola. (LAPLANE 2006).

Dentro do clubinho dos brasileirinhos,

- *O Clube dos Brasileirinhos recebeu o Quality Mark do NRCSE. Este selo comprova que nossa escola esta trabalhando de acordo com as leis das autoridades locais e é um lugar seguro, que atinge todos os objetivos para o desenvolvimento e aprendizado de nossos alunos. Agradecemos à todos pelo carinho, dedicação e confiança no nosso trabalho.*
- *Clube dos Brasileirinhos ganhou o prêmio de melhor escola de Português para crianças em Londres - 2017*
- Participou do Myths and legends festival no Museum of London;
- Em parceria com o Young Brent Foundation e Start Easy participou do Projeto Brent Goes Wild com o Young Brent Foundation e Start Easy está participando do Projeto.

Ao solicitar matrícula, os pais e responsáveis são de fato uma aproximação coletiva, uma dedicação e um trabalho bem feitos para com todos, onde o objetivo além de conhecer o mundo das diversas culturas, fazendo com que o aluno sintam-se acolhido e seguro dentro daquilo que ele participa, em suma, aprendizagem torna-se mais eficaz e produtivo para todos. Segundo o Instituto Unibanco (2017) A educação inclusiva gera efeitos benéficos a todos os estudantes, não apenas àqueles que são especiais. Além de promover ganhos na socialização e no desenvolvimento emocional de todos, ela favorece o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens com deficiência. Em certos contextos, o

convívio favorece também o desenvolvimento intelectual e socio emocional dos alunos sem deficiência.

Sobre o clube dos brasileirinhos tem importância também na vida dos educadores, como afirma Mendes (2020) no relato sobre a coordenadora:

SILVIA FERMO Sai de São Paulo no ano 1993, achava que iria ficar só seis meses, mas logo me senti em casa e encantada. Me casei tenho um casal de adolescente, e vivo em Londres durante esses anos.

Iniciei como coordenadora do Clube dos Brasileirinhos em 2010, depois que pessoa responsável na época decidiu sair da coordenação. Minha formação não é na área de educação, sou intérprete em tribunais aqui na Inglaterra, porém para não deixar a escola fechar, resolvi assumir, sem saber muito bem o que me aguardava. Foi uma decisão bem difícil, pois trabalhava período integral, mas fiz pelos meus filhos, que na época estavam com 3 e 6 anos de idade. Esses anos na Coordenação do Clube tem sido de muita aprendizagem, desafios e sacrifícios, mas quando vejo o quão fluente os meus filhos são em português, faz com que todo o sacrifício tenha valido a pena.

O objetivo do Clube é ensinar português como Língua de Herança (POLH) para crianças de 2½ a 15 anos no noroeste de Londres, em um ambiente seguro. Proporcionar o contato com a língua portuguesa e com a cultura brasileira (história, geografia, artes, música, folclore, etc.) em um ambiente descontraído, alegre, que faça com que a criança aprenda brincando e aprimore seu conhecimento da língua portuguesa. Motivando a praticar a Língua Portuguesa através de uma

atividade extra na terceira hora como: Capoeira, Contação de História, Teatro, Clube de Ciências, robótica ou GCSE (de acordo com a idade da criança), tendo a oportunidade de conhecer e participar de tradições brasileiras como festa de Carnaval, Festa Junina, apresentações musicais e outras atividades.

Ainda Mendes (2020) devem informar ao Clube caso o aluno tenha alguma necessidade especial para avaliarmos se podemos apoiá-los em sala de aula. Na Inglaterra, algumas crianças com necessidades específicas recebem um laudo oficial chamado EHCP (Education, health and care plan). Esse laudo é solicitado pelo Clube para avaliarmos as necessidades da criança em mais detalhes. O Clube dos Brasileirinhos é uma escola inclusiva, mas por ser uma escola suplementar, precisamos avaliar se temos condições de oferecer apoio a criança;

Todos os alunos trabalham em sala de aula conjuntamente. Para alunos que necessitam de apoio, temos uma assistente de sala que ficará responsável de oferecer ajuda individual a essa criança. No planejamento, a professora de sala já irá elaborar atividades inclusivas de acordo com as necessidades de seus alunos em geral;

A equipe é preparada para receber os alunos com deficiências (Transtorno Global do Desenvolvimento, Superdotação, Múltipla, Auditiva, Visual).

Os professores e assistentes tem vasta experiência na rede de ensino regular e muitas possuem treinamentos e experiência que podem ser transferidas para o Clube dos Brasileirinhos.

As atividades são planejadas de uma forma que seja abrangente para todos os alunos da sala de aula, como incluindo escrita e desenhos para as crianças com necessidades especiais possam fazer as mesmas atividades dentro de sua capacidade;

Não tivemos nenhum caso ainda, mas seria uma dificuldade em acolher alunos cadeirantes por exemplo já que o prédio da escola onde trabalhamos não tem serviço de elevador e estamos no primeiro e terceiro andar; Como mencionado acima, não tivemos nenhum caso; Os pais e responsáveis são extremamente participativos e gratos em fazer parte do Clube dos Brasileirinhos. Mantemos um contato muito próximo com os pais de alunos com necessidades especiais e oferecemos todo tipo de apoio que nos é possível, deixando os pais tranquilos e sempre incluídos no ensino dos filhos; Como as escolas aqui na Inglaterra são todos inclusivas, nossos alunos já têm experiência prévia de coleguinhas com necessidades especiais. Os alunos entendem e respeitam a necessidade dos outros. (MENDES, 2020, s.p).

Todas nossas aulas começam com uma roda de conversa onde

todos os alunos têm a oportunidade de falar um pouco sobre a sua semana, seus interesses e acontecimentos especiais. Nesse momento, com todos sentados no tapete em círculo, não há diferença entre os alunos e todos são acolhidos. As atividades escritas também são elaboradas de forma que todos os alunos possam participar independente de suas habilidades e necessidades, seja completando frases ou até mesmo apenas colorindo e assinalando a alternativa correta. Para alunos menores, imagens sempre são inseridas nas atividades e também o uso de acessórios visuais como calendário móvel, nuvem de palavras, brinquedos e jogos para auxiliar na interação e concentração dos alunos.

De uma forma geral, nossos alunos se sentem muito acolhidos no Clube dos Brasileirinhos e isso facilita na adaptação dos mesmos. Temos casos de crianças que têm muita dificuldade em ficar nas escolas regulares e no Clube eles ficam com muito mais facilidades;

Uma das dificuldades mencionada pelos pais e responsáveis é o fato de que algumas crianças já estão habituadas com a rotina da escola regular durante a semana e às vezes são relutantes em participar de uma escola suplementar com rotina diferente. Tivemos caso de alunos que

não se adaptaram ao fato de no clube ser oferecida a aula de atividade extra pois eles queriam apenas atividades que já faziam parte do leque de interesse deles, que no caso era futebol.

Nossa equipe é formada por professoras e assistentes com experiência e treinamento em diversas áreas da educação. Sempre trocamos informações de como melhor auxiliar nossos alunos e dividimos nossos conhecimentos e experiências para melhor atender os alunos. Caso seja necessário ter um planejamento diferenciado para algum aluno, nossas professoras trocam informações entre si, com a presença de nossa coordenadora pedagógica e um plano de ação será elaborado. Temos duas professoras que estão fazendo um curso específico na área de educação especial em escola suplementar e que possuem experiência em apoiar esses alunos nas escolas regulares da Inglaterra. Durante o meu percurso de estágio com observação no Clube dos Brasileirinhos consegui enxergar o método de ensino, muito interessante. A divisão de turmas usando nomes dos pássaros, um projeto dinâmico com o objetivo de aproximar os alunos sobre o encanto dos pássaros, que se encontram na escola, cidade e natureza, permitindo que eles conheçam e tenham um ensino aprendizagem significativo de forma prazerosa (MENDES,2020).

MENDES (2020), ainda aponta a estrutura sobre o clube dos brasileirinhos.

Turma: Corujinhas

A turma das corujinhas, com idade de 2 ½ a 3 e ½ , aprende através de jogos, músicas e brincadeiras. Incentivamos a oralidade das crianças em todas as atividades possíveis com o objetivo de ampliar o vocabulário.

As atividades são lúdicas, nas quais utilizamos brinquedos pedagógicos que transformam a experiência da aprendizagem da língua portuguesa em uma atividade prazerosa e divertida.

Turma: Bem-te-vi

A turminha “Bem-te-vi”, com idades de 3 anos e $\frac{1}{2}$ a 4 anos e $\frac{1}{2}$.

As aulas para esta faixa etária são bem lúdicas e divertidas, com músicas infantis brasileira, cantigas de roda, contação de histórias e de lendas brasileiras. Usamos brinquedos educativos para ajudar a reforçar a aprendizagem do vocabulário do dia a dia.

Turma: Beija Flor

Na nossa turminha “Beija-flor”, com idades de 4 anos e $\frac{1}{2}$ a 5 anos e $\frac{1}{2}$, as atividades envolvem músicas infantis brasileiras, histórias e jogos. Como já estão na fase de alfabetização na escola regular, eles começam a aprender os sons e grafias das letras e a formação das palavras, ainda de forma bem lúdica, todos aprendem se divertindo. Os desenhos e pinturas já são mais elaborados e o uso da escrita se inicia de forma bem sutil.

Turma: Colibri

Na nossa turma “Colibri”, com idades de 5 anos e ½ a 7 anos, damos continuidade ao processo de alfabetização de nossos alunos, com brincadeiras, músicas, jogos com palavras e pequenas frases. Nosso projeto de leitura foca em despertar o interesse dos nossos alunos pelas histórias em língua portuguesa. As atividades pedagógicas são feitas de forma objetiva e lúdica para ampliação de vocabulário e conhecimentos da cultura brasileira.

Turma: Canarinhos

Na turma dos “Canarinhos”, com idade de 7 a 8 ½anos, os alunos já conseguem desenvolver a escrita e a leitura em língua portuguesa com mais facilidade. Sempre com muitas atividades criativas e engajadas, eles ampliam seu vocabulário e aprimoram a fluência na língua falada.

Turma: Sabiás

Na turma Sabiás, com idade de 8½ a 10 anos, os alunos iniciam a aprendizagem em gramática da língua portuguesa, como por exemplo, regras de acentuação e conjugações verbais. Sempre com muita criatividade e brincadeiras, todos são estimulados a ler, a escrever e a falar em português.

Turma: Pica-paus

Na turma “Pica-Paus”, com idades de 10 a 12 anos, os alunos já são capazes a desenvolver textos mais longos, pois possuem um vocabulário mais rico e diversificado. Esta idade permite que o desenvolvimento da língua portuguesa seja mais profundo, favorecendo debates e discussões sobre quaisquer tipos de assunto.

Turma: Papagaios

Na turma “Papagaios”, com idades de 12 a 15 anos. Os alunos já são bem articulados em língua portuguesa e são capazes de desenvolver textos elaborados, com um vocabulário sofisticado. Nesta turma, nossos alunos se preparam para prestar o exame de GCSE em Língua Portuguesa.

Consegui ainda destacar a importância do trabalho pedagógico estabelecido a partir do conhecimento que os professores apresentam, articulando à sua proposta educativa, no Clube dos Brasileirinhos, com base nos interesses, necessidades dos alunos, valorizando a diversidade e as experiências de vida, suas vivências culturais, raciais, religiosas etc.

AMÉRICA LATINA E EUROPA UMA ANÁLISE INCLUSIVA E EXCLUSIVA EDUCACIONAL

Atualmente o Mercosul caminha para a expansão e parcerias em diversos setores, dentro daquilo a globalização atua no atual momento, e não é diferente na área educacional.

As alianças originam em fortes blocos econômicos, tanto as áreas públicas quanto as privadas são impulsionadas pelo mercado internacional, fazendo com que os setores importantes acompanhem a velocidade da globalização e sua evolução.

Porém a preocupação se baseia de como esse processo dá sem deixar os alunos para trás, fazendo com que aprendizagem seja cada vez mais inclusiva ao passo que a globalização avança. Mas é importante ressaltar que América Latina é nova nesse processo de expansão e criação de blocos internacionais.

A inter-relação e a interdependência das economias, mercados, tecnologias, comunicações, problemas ecológicos, etc., arrastam o mundo inteiro para a integração. Por isso não está em discussão a necessidade de todos os países se integrarem; está em questão o tipo de integração. Os processos de globalização e de regionalização são

complementares. (GADOTTI, 2007, p.7).

A integração só pode realizar-se entre partes que se reconhecem mutuamente como diversas. Como afirmou Marcelo Filipe Valle Fonrouge (1993, p. 1-2). Falar de integração é falar de interação, de ampliação de laços econômicos, políticos, sociais e culturais. Por isso, num processo de integração é preciso, certamente, falar de nossas semelhanças, mas também das nossas diferenças. A grande semelhança da América Latina está na sua unidade linguística, espanhol e português, línguas irmãs, mutuamente inteligíveis e base de nossa unidade cultural. As diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas (GADOTTI, 2007).

No clube dos brasileirinhos, existe sempre uma data específica para lembrar sobre a cultura brasileira, onde o trabalho é realizado de maneira interativa e integradora como já abordado neste artigo.

É através do conhecimento das diversas culturas, aulas dinâmicas que existe a possibilidade de uma aula acolhedora, além da integração dos alunos normais, o foco maior é para a inclusão dos alunos especiais, no clube dos brasileirinhos por exemplo, alunos autistas participam efetivamente de todas as atividades, existindo um respeito

mútuo e entendimento entre todos os alunos.

Quando é falado de inclusão, se deve atentar a questão do indivíduo universal e não especial apenas, a integração ou a inclusão não tem como objetivo distinguir quem deve ou não participar da coletividade.

Para Larrosa e Perez de Lara (1998, p. 08):

A exclusão do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Até bem pouco tempo, os sujeitos da educação especial foram narrados, julgados, pensados e construídos pelos profissionais que trabalham com eles, como objetos de estudo dentro de um discurso de controle (Foucault, 1966).

Em suma, quando é falado sobre inclusão educacional, existe uma falsa ideia de que a inclusão existe porque os especiais não fazem parte do grupo, colocando-os na categoria de objetos como lembra Foucault.

A partir da década de 1990, o termo *inclusão* passa a ser adotado em publicações desse campo provenientes dos Estados Unidos e da Suécia, processo que se fortalece nos anos seguintes por meio de declarações internacionais que introduzem, de modo pungente, a perspectiva de uma educação inclusiva destinada, a princípio, a alunos com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, observa-se um emprego mais amplo dessa terminologia, que passa a significar, a partir dos anos de 1990, uma demanda dirigida aos sistemas de ensino no sentido de garantir escolarização e pertencimento social para todo aluno, independentemente de seus atributos individuais e sociais. (RAHME, 2013, s.p).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), a já mencionada *Declaração de Salamanca*, a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (1999), também conhecida como *Convenção de Guatemala*, e a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), também conhecida como *Convenção de Nova Iorque*, são marcos importantes desse percurso, orientando os Estados signatários a adotarem uma série de medidas em favor de processos educativos mais igualitários e abertos às diferenças.

Para Cury (2005, p.36), trata-se de um processo de "internacionalização de direitos" no qual ocorre uma "afirmação positiva do direito à diferença sob a égide de uma generalização em lei".

Como apontado nas citações acima, a realidade ainda é muito

confusa em qualquer parte do mundo, em principal quando se trata de países em desenvolvimento, caso esse como América Latina, existe uma amalgama de equívocos nesse assunto ainda.

Mônica Kassar (2011) argumenta, a esse propósito, que três dimensões são marcantes na circulação das ideias em torno da educação inclusiva: as mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, que significaram, em alguns países, garantia de emprego e de matrícula das crianças com deficiência nas salas de aula comuns; as ações dos movimentos sociais, compostos pelas próprias pessoas com deficiência, por familiares e profissionais atuantes na área; e, por fim, a definição e a circulação de convenções internacionais reconhecidas e ratificadas em vários países, entre os quais se insere o Brasil. No que se refere a esse último item, a autora detecta uma importante relação entre o que é difundido pelas agências internacionais e o que é produzido a partir de então em termos de políticas educacionais.

Para Kassar (2011, p. 54), esse processo é marcado por contradições e disputas que evidenciam a complexidade presente na "formulação das políticas públicas", quando as "relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas".

Na década de 70, a Itália por exemplo põe fim as salas de aula diferenciadas, fazendo com as classes sejam integradoras, no Brasil o

termo inclusão só vem entrar no vocabulário nacional na década de 90 e ainda sim existe equívocos interpretativo quando é falado sobre o tema, formação do discurso político.

Essa perspectiva permite-nos localizar, ao longo da história, formas mais preponderantes de estabelecimento do laço social com as pessoas que apresentam diferenças físicas, cognitivas, sensoriais, por meio das produções discursivas que fundamentam os saberes sobre esses sujeitos e sobre os modelos institucionais, educacionais, de assistência e de tratamento implementados para eles, entre outros aspectos. Nessa vertente, a proposição de uma educação inclusiva como perspectiva educacional que pretende agregar em uma mesma escola sujeitos que pertenciam a lógicas institucionais distintas - a escola especial para os alunos considerados deficientes, e a escola comum para os tidos como normais - funciona como uma construção discursiva, promovendo e mediando a constituição de diferentes formas de laço social entre os sujeitos que a experimentam. (RAHME, 2013, s.p).

A LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) dos anos 60, colocava o ensino fundamental como direito a todos, porém distinguindo os alunos especiais como grupo subjetivo, diretrizes essas que mudaram nos anos 90, com uma escola mais inclusiva sem distinção, mas até a metade da década de 90, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) lança a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994).

Nos anos 2000, o processo que já vinha sendo trabalho desde os anos 90 para a efetividade da inclusão, torna-se o objetivo na construção

da cidadania inclusiva.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

É importante ressaltar que as leis que garantem a inclusão educacional de todos os alunos, serão colocados em práxis a partir da década de 70, assim foi os Estados Unidos e alguns países europeus como Itália, Suécia, Inglaterra, já nos países ainda em desenvolvimento esse processo será um pouco mais lento, sendo implantado a partir dos anos 80, 90 e anos 2000.

Lobosque (1997, p.23) referindo-se à questão manicomial:

Questionar a exclusão não é o mesmo que incluir, pura e simplesmente. Assim, "fazer caber" o louco na cultura é também ao mesmo tempo convidar a cultura a conviver com certa falta de cabimento, reinventando-a também seus limites. Uma sociedade não tem como desconstruir seus manicômios [e poderíamos acrescentar: seus serviços especializados] permanecendo intocada em sua estruturação.

Como já dito na citação acima, questionar a exclusão é uma questão singular tendo como objetivo um enfoque em particular na

tentativa de responder perguntas do motivo da existência dela, já que a inclusão não permeia pessoas especiais no mundo todo.

Bueno (2006, 2008) pontua que, no Brasil, o fracasso escolar é uma marca constitutiva do sistema escolar e que o processo de seletividade mudou a “roupagem”, mas segue afetando os alunos das classes menos favorecidas, pois, se anteriormente a seletividade dava-se pelo não acesso, pelos elevados índices de evasão e pela repetência, atualmente, ela acontece através da baixa aprendizagem e da não aprendizagem.

Desse modo, em nossas pesquisas, identificamos que o estudo daquilo que se denomina educação inclusiva e os seus mais diferentes desdobramentos não é tarefa simples. Entretanto, é necessária uma análise dos significados que esse termo pode ter e trazer a nossa realidade educacional e, pensando nisso, apresentamos e discutimos algumas dessas significações, tendo por base a pesquisa e análise documental (CELLARD, 2008; FIGUEIREDO, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) das versões da Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos que influenciou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

2008). Para sustentar nossas análises, apoiamo-nos em publicações de pesquisadores da área da Educação Especial que se dedicaram com mais ênfase a investigar as políticas de inclusão no espaço de educação formal das pessoas que têm sido, historicamente, considerados como alunos da Educação Especial.

O preceito “educação para todos” não é algo novo no cenário da humanidade, também não pode ser considerado um *slogan* provindo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia, que, como boa parte da bibliografia, dos periódicos e dos documentos afetos à área da Educação Especial, apresenta alusão primária aos movimentos de educação inclusiva, considerando isso, pode-se afirmar que este aforismo deriva de um embate entre a burguesia da Idade Medieval, que ambicionava por ser e fazer uso de direitos de cidadania universal, e os senhores feudais, que apreendiam a produção e que não queriam abrir mão dessa prerrogativa. Assim, haja vista o imperativo de exercer uma cidadania universal, a sociedade, que ingressava na era moderna, necessitava também que todos os cidadãos fossem escolarizados, provocando, assim, a ideia de educação universal, a “educação para todos” (TONINI, MARTINS,

COSTAS, 2012).

Nesse horizonte, o ideário de uma “educação para todos” e suas implicações para garantir o acesso a direitos e a bens sociais deve ser avaliado cuidadosamente, pois, sob a camuflagem de assegurar direitos universais, podem esconder-se ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização. E, ainda, pode-se afirmar que as orientações do Banco Mundial vêm acarretando significativas influências em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se pela relação custo-benefício, ou seja, no caso da Educação Especial, também é imprescindível que se reduzam os custos tanto em termos de recursos quanto em termos de formação de professores. (TONINI, MARTINS, COSTAS, 2012).

Garcia (2004, p. 12) já chamava atenção para os discursos produzidos sobre a “educação para todos” presentes nos documentos da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990, 1994), os quais dispensaram tópicos importantes, tais como “as relações de desigualdade nas quais os países produzem e consomem, a exemplo das condições de restrições econômicas, barreiras comerciais, a divisão internacional do trabalho, entre outros elementos”.

No que tange a educação especial, compreendemos a Educação Especial enquanto área de conhecimento e modalidade de ensino que não se restringe aos processos de inclusão escolar do seu público na escola comum. Estudos de Bueno (2008) chamam nossa atenção para o fato da inclusão no espaço educacional estar sendo considerada, quase exclusivamente, um sinônimo de inclusão de alunos concebidos da Educação Especial, como se fossem apenas esses os excluídos do e no espaço de escolarização formal. Surge, desse modo, a necessidade de demarcar que o público da educação inclusiva não é o mesmo que o da Educação Especial, e que Educação Especial não é sinônimo de educação inclusiva (MICHELS; GARCIA, 2014).

Carvalho (2006) também se ocupou da discussão, afirmando que, normalmente, se identificam como sujeitos da educação inclusiva os alunos historicamente associados ao público da Educação Especial, e justifica que isso acontece porque a inclusão vem sendo discutida, ao longo do tempo, principalmente em fóruns da Educação Especial, entretanto, salienta:

[...] a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem de inclusão. O fato de estar sendo discutida,

predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado (CARVALHO, 2006, p. 26, grifo nosso).

Carvalho (2011, informação verbal) alerta que se pode “olhar” a inclusão sob dois vieses: um diz respeito aos sujeitos; o outro refere-se aos lócus onde o processo de inclusão acontece e/ou deve acontecer. Dessa maneira, pode-se tratar de inclusão de diferentes pessoas e em espaços sociais diversos, como inclusão de diversas pessoas, por exemplo, deficientes, quilombolas, indígenas, camponeses, etc., em políticas públicas de saúde, habitação, educação, entre outras.

Novamente, Bueno (2006, 2008) alerta para a razão de termos no Brasil a visão limitada acerca da educação inclusiva e de seus beneficiários. O autor relata que apenas a primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, foi fiel ao texto original, as versões seguintes tiveram mudanças significativas. Uma dessas alterações foi a substituição, em todo o texto, dos termos integração/escolarização integradora pelos termos inclusão/escolarização inclusiva.

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais [...]. Seu objetivo é definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997, p.17, grifo do autor).

[...] crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, p. 17-18, grifo nosso).

A partir dessas interpretações e mudanças na redação da tradução

disponíveis hoje, ampliou-se o público-alvo da Educação Especial e, para Bueno (2008), as políticas de educação inclusiva, no Brasil, ficaram restritas ao âmbito da Educação Especial.

Carvalho (2010, p. 38) complementa pontuando que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a expressão necessidades especiais, expressa no Capítulo V,

[...] tornou-se mais abrangente, aplicando-se não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles ‘excluídos’ por diversas razões que os levam a ter necessidades especiais [...]. Em decorrência, também se ampliou o público-alvo da educação especial.

Dessa forma, a autora ressalta os perigos da ampla utilização das expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais por profissionais da Educação Especial, afirmando que:

Como consequência dessa associação, todos os que se desviam dos padrões ‘normais’ entram para a categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, percebidos como portadores de deficiência até que lhes seja aplicada uma outra ‘etiqueta’. [...] a imprecisão e abrangência da expressão [...] tem expandido o número de alunos que se encaixam na categoria de necessidades educacionais especiais, passando a condição de deficientes, circunstancialmente produzidos (CARVALHO, 2010, p. 39 e 49).

Verificamos, ainda, que a Resolução nº 02 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

prevê que “a presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Igualmente, consideramos que se excluiu ainda mais com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos [...] (BRASIL, 2008, p. 15, grifo nosso).

É possível compreender que a expressão necessidades educacionais especiais foi utilizada de forma diferente daquela adotada na Declaração de Salamanca e na Resolução nº 02 de 2001, visto que os alunos público-

alvo da Educação Especial deverão ter as suas “necessidades educacionais especiais” atendidas, assim os alunos com “necessidades educacionais especiais” não são mais o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 02 de 2001 diminui/limita o número de “necessidades educacionais especiais” e, por último, a atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) nem se refere à expressão “necessidades educativas especiais” ou “necessidades educacionais especiais”, quando nomeia o seu público-alvo.

Decorrem dessas análises alguns questionamentos: será que a atual Política não é uma forma de reconhecer que a Educação Especial não abrangeu todas aquelas crianças com alguma dificuldade de aprendizagem que poderiam ser também “crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças das minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (BRASIL, 1997, p. 17-18).

São evidentes as consequências deletérias das alterações na

Declaração de Salamanca. Suas influências nas proposições políticas também podem ter interferido nos cursos de formação de professores e nas pesquisas acadêmicas, na medida em que as políticas educacionais servem como referências para eles (COSTAS, 2008).

Ainda, podemos verificar que as pesquisas da Educação Especial sofrem/sofreram influências das modificações na versão da Declaração de Salamanca. A primeira é que a versão hoje disponível pode produzir uma interpretação equivocada sobre a educação inclusiva – que não é sinônimo de Educação Especial – pois nem todos os pesquisadores sabem da existência das duas versões diferentes da Declaração e têm acesso a elas, visto que a primeira versão não se encontra disponível no *site* do Ministério de Educação ou outro. Um segundo aspecto em que a Declaração de Salamanca interfere é na elaboração das políticas de educação inclusiva e Educação Especial, sendo que estas, muitas vezes, são tratadas e mostradas como interdependentes, como se não existisse Educação Especial fora da perspectiva da educação inclusiva. Ainda, há que se considerar as consequências para o meio educacional que advêm dessas traduções e interpretações, visto que elas passam a ser basilares para outras investigações, outras políticas e para as ações no contexto

escolar (BREITENBACH, 2012).

Bueno (2006, 2008) traz evidências nesse sentido, pois, ao analisar dissertações e teses produzidas entre os anos de 1997 e 2003, observou que a inclusão é tratada como uma política restrita àqueles sujeitos que já vinham sendo atendidos pela Educação Especial, visto que apenas 15 dos 127 trabalhos analisados voltaram-se para outros sujeitos, embora 39 destes 127 trabalhos tenham usado a expressão “necessidades educacionais especiais” para fazer referência aos seus sujeitos de pesquisa.

Nessa direção, corroboram Michels e Garcia (2014, p.158), ao observarem que:

Mais recentemente, notamos o uso do adjetivo ‘inclusivo’ como estratégia para atribuir novos significados ao termo sistema educacional. Observamos que um dos objetivos anunciados no âmbito das políticas de educação inclusiva é transformar o sistema educacional em ‘sistema educacional inclusivo’.

A partir disso, questionamos sobre as nomeadas escolas inclusivas, pois, se a educação inclusiva não é restrita à Educação Especial, será que seria suficiente termos nas escolas os alunos desta para que as escolas sejam adjetivadas como inclusivas? E há, de fato, um

“sistema educacional inclusivo”?

No âmbito do Rio Grande do Sul, estado do qual somos provenientes, o Parecer no 441/2002 (Rio Grande do Sul, 2002), em concordância com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), apresenta que a escola, pautada em uma educação inclusiva, deve compreender um caráter de escola inclusiva, não somente por receber alunos nomeados nessa Declaração com “necessidades educativas especiais”, ou por receber os alunos público-alvo da Educação Especial, mas por ser uma instituição que se mostra e está disposta a criar condições pedagógicas, didáticas, ambientais e curriculares para acolher e acompanhar todo e qualquer estudante em sua escolarização.

César (2003), Sanches e Teodoro (2007) baseados em Ainscow (1995), Rodrigues (2001) e Correia (2001) afirmam que a escola que orienta suas ações buscando efetivar a educação inclusiva deve acolher e acompanhar todos os sujeitos, independentemente de sexo, cor, religião, origem, condição física, social ou intelectual. A partir disso,

[...] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe

em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p.119).

Para FERREIRA (2010, p. 93) “[...] incluir é o mesmo que compreender, que por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência.” Talvez os que escamoteiam o direito ‘a inclusão, compreensão aos deficientes, não estejam alcançando com a inteligência a real importância da inclusão, não só para os deficientes, mas também para os ditos “normais”. De acordo com MANTOAN (2005): Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro. (MANTOAN, 2005, p. 96).

A história revela para a humanidade o caminho da exclusão social e do homem. No passado, o indivíduo com algum

comprometimento era banido da sociedade através da morte. Porém, hoje este tipo eliminação não é mais praticado, mas uma exclusão sutil acontece, pelas instituições, como prisões, asilos que foram criados com este objetivo: segregar o “diferente” da sociedade. Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes refletiram em mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizando-se em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos (SASSAKI, 1997).

Dando sequência ao percurso histórico, na última década do século XX ocorreram vários movimentos que trouxeram um novo olhar para o processo de inclusão. O primeiro deles diz respeito à reserva de cotas, porém para deficientes surgiram primeiramente na Austrália. Na Alemanha, na França e na Itália para atender acordos após a I grande Guerra Mundial, e, também, a recomendações da recém-criada Organização do Trabalho (OIT), assegurando certa percentagem de cotas de trabalho para veteranos da Guerra que eram deficientes. Havia um sistema de penalidades para aqueles que não as cumprissem. Posteriormente, as cotas passaram a incorporar pessoas acidentadas no

trabalho e, após a II Grande Guerra o Reino Unido, a Holanda, a Bélgica, a Grécia e Espanha adotaram sistemas de cotas mais amplos, abrangendo outros tipos de deficiência. Entretanto, essas medidas foram apenas pontuais para o enfrentamento do problema inclusão (SASSAKI, 1997). O segundo deles relaciona-se à Conferência Mundial sobre Educação para todos. Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2010, p. 9).

Foi através dessa Conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força, assim diz o artigo 1º dessa conferência:

SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM: 1. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problema), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores, e atitudes),

necessários para os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. satisfazê-las variam segundo, cada país e cada cultura, e inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística (sic) e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que defiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. 3. Outro objetivo, não menos fundamental do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns: nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. 4. A Educação Básica é mais do que uma finalidade em si mesma: ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano

permanente, sobre a qual os países podem construir sistematicamente níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2014, p. 120).

A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central nessa Declaração. Assim [...] os jovens com necessidades educacionais Especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva (SASSAKI, 1997, p. 115).

No que tange a educação nacional brasileira a Constituição diz no art. 215 o seguinte: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. &1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e dos outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. &2º: A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

O processo de inclusão na educação, no lazer, no transporte, quando isso acontece, pode falar em educação inclusiva, no lazer

inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizermos, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos (SASSAKI, 1997, p. 42).

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (MAZZOTA, 2005, p. 77).

Retornando a declaração de Salamanca, a educação especial diz respeito ao atendimento específico de pessoas portadoras de necessidades em instituições especializadas, nesse sentido, ela tem como objetivo inserir portadores e não portadores de necessidades em salas de aula de escolas comuns. A inclusão escolar surgiu com a Declaração de Salamanca na década de 1990, conforme já apontamos, com a ideia de romper paradigmas educacionais existentes desde o início da educação

de massas, no século. Após tantos anos de segregação e isolamento, hoje essas pessoas são reconhecidas como cidadãs, segundo a Constituição Federal de 1988. A inclusão escolar está diretamente relacionada às ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais. Esse movimento torna possível a interação de crianças com necessidades especiais junto com as crianças sem necessidades especiais convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças (LIMA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira parte do manuscrito, analisamos a situação do direito à na América Latina, onde países como Brasil e México ainda sofrem com uma demanda alta de exclusão educacional, fazendo com que o processo de aprendizagem fique retardado e atrasado num mundo altamente globalizado, onde o Mercosul na atualidade vêm realizando alianças na esfera política, para que os setores sejam impulsionados pela economia mundial, porém se faz necessário atingir várias metas colocadas em índices pré-estabelecidas por organizações internacionais.

Nesse sentido a educação tem uma participação neste cenário global, mas é importante destacar que para além das alianças governamentais, existe uma exclusão alta de crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência, onde existe uma falsa ideia de que ela não precisa efetivamente integrar a coletividade como todo e sim ter um acompanhamento apenas de um profissional especializado, nossos países em desenvolvimento isso torna mais desmotivador do que propriamente no continente europeu, onde existem também

alguns casos a serem vistos, mas é importante ressaltar que os programas políticos de inclusão educacional promovidos pela ONU após a segunda guerra mundial, vem sendo seguido de maneira mais benévola no norte da América como Estados Unidos e Canadá, a Europa adota essa postura de investimento e seguir as normas a partir da década de 70, como Itália, Suécia e a Inglaterra, criando uma escola unificada sem distinção e ou segregação, já na América Latina esse processo só vai ocorrer a partir das décadas de 80, 90 e anos 2000.

Outro ponto levantado foi o movimento do clube dos brasileirinhos que traz em seu trabalho uma integração dentro daquilo que a ONU tem como objetivo integrador, dentro das atividades realizadas de maneira paulatina, existe um olhar dinâmico e cultural em especial para alunos nativos brasileiros ou que nasceram de pais brasileiros, onde as crianças sem distinção aguçam e despertam o interesse pela participação e curiosidade de conhecer novas línguas ou denominada língua de herança, em festas locais lembrando a cultura regional, fator esse integrador e acolhedor dentro do aprender a aprender.

Apontar soluções já colocadas em práticas em outros países a

título de exemplo.

DIREITO À EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, existe um trabalho de inclusão e exclusão educacional, onde causa efeitos dentro da esfera educacional, ou seja, aqueles que estão inseridos nesse processo, por muitas vezes obtém mais vantagens do que aqueles que estão ao lado de fora. Isso não é apenas uma realidade em particular brasileira e sim em todo mundo, porém existem taxas de lugares onde existe mais desigualdades do que outros movidos pela exclusão escolar. Este último aspecto é fundamental, especialmente quando analisamos os processos de exclusão e inclusão no campo educacional. Dentro desse processo existe a denominada exclusão includente, sendo ele um processo de recriação, trazendo consigo uma dinâmica de inclusão educacional onde se tem objetivo reverter a marginalização e a segregação social das crianças, jovens e adultos.

O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de

que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis.

O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. Dessa maneira, pode-se tratar de inclusão de diferentes pessoas e em espaços sociais diversos, como inclusão de diversas pessoas, por exemplo, deficientes, quilombolas, indígenas, camponeses, etc., em políticas públicas de saúde, habitação, educação, entre outras. Novamente, Bueno alerta para a razão de termos no Brasil a visão limitada acerca da educação inclusiva e de seus beneficiários. A partir dessas interpretações e mudanças na redação da tradução disponíveis hoje, ampliou-se o público-alvo da Educação Especial e, para Bueno, as políticas de educação inclusiva, no Brasil, ficaram restritas ao âmbito da Educação Especial.

Carvalho complementa pontuando que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, a

expressão necessidades especiais, expressa no Capítulo V, tornou-se mais abrangente, aplicando-se não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles ‘excluídos’ por diversas razões que os levam a ter necessidades especiais. Em decorrência, também se ampliou o público-alvo da educação especial.

Verificamos, ainda, que a Resolução n 02 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê que «a presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades» .

Observamos que um dos objetivos anunciados no âmbito das políticas de educação inclusiva é transformar o sistema educacional em ‘sistema educacional inclusivo’.

No âmbito do Rio Grande do Sul, estado do qual somos provenientes, o Parecer no 441/2002 , em concordância com a Declaração de Salamanca , apresenta que a escola, pautada em uma educação inclusiva, deve compreender um caráter de escola inclusiva, não somente por receber alunos nomeados nessa Declaração com

«necessidades educativas especiais», ou por receber os alunos público-alvo da Educação Especial, mas por ser uma instituição que se mostra e está disposta a criar condições pedagógicas, didáticas, ambientais e curriculares para acolher e acompanhar todo e qualquer estudante em sua escolarização. César, Sanches e Teodoro baseados em Ainscow, Rodrigues e Correia afirmam que a escola que orienta suas ações buscando efetivar a educação inclusiva deve acolher e acompanhar todos os sujeitos, independentemente de sexo, cor, religião, origem, condição física, social ou intelectual. A partir disso, escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. Para FERREIRA «incluir é o mesmo que compreender, que por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência.» Talvez os que escamoteiam o direito ‘a inclusão, compreensão aos deficientes, não estejam alcançando com a inteligência a real importância da inclusão, não só para os deficientes, mas também para os ditos «normais».

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Já inclusão é estar com, é interagir com outro. Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes refletiram em mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizando-se em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos.

Dando sequência ao percurso histórico, na última década do século XX ocorreram vários movimentos que trouxeram um novo olhar para o processo de inclusão. Entretanto, essas medidas foram apenas pontuais para o enfrentamento do problema inclusão. O segundo deles relaciona-se à Conferência Mundial sobre Educação para todos. Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a

possibilidade e ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que defiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central nessa Declaração.

Assim os jovens com necessidades educacionais Especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva. No que tange a educação nacional brasileira a Constituição diz no art. O processo de inclusão na educação, no lazer, no transporte, quando isso acontece, pode falar em educação inclusiva, no lazer inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizermos, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos.

Retornando a declaração de Salamanca, a educação especial diz

respeito ao atendimento específico de pessoas portadoras de necessidades em instituições especializadas, nesse sentido, ela tem como objetivo inserir portadores e não portadores de necessidades em salas de aula de escolas comuns. A inclusão escolar surgiu com a Declaração de Salamanca na década de 1990, conforme já apontamos, com a ideia de romper paradigmas educacionais existentes desde o início da educação de massas, no século. Após tantos anos de segregação e isolamento, hoje essas pessoas são reconhecidas como cidadãs, segundo a Constituição Federal de 1988. A inclusão escolar está diretamente relacionada às ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais.

Esse movimento torna possível a interação de crianças com necessidades especiais junto com as crianças sem necessidades especiais convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

MENDES, 2018. Inclusão na Prática -
<https://publicacoes.even3.com.br/book/inclusao-na-pratica-310385>

ALMEIDA, A.M.; NOGUEIRA, M.A. (Org.). A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

APONTE-HERNÁNDEZ, E. Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021. In: GAZZOLA, A.L.; DIDRIKSSON, A. (Ed.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/IESALC, 2008.

AZEVEDO, M.L.N. (Org.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008.

BOBBIO, N. Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOLIVIA. Ministerio de Educación y Culturas. Políticas de descolonización de las prácticas educativas. La Paz, 2007.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Panorama Social de América Latina 2007. Santiago de Chile, 2007.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Panorama Social de América Latina 2008. Santiago de Chile, 2008.

CONNELL, R. Escuelas y justicia social. Madrid: Morata, 1997.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de

los nuevos tiempos. Rosario: Homo Sapiens, 2007.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001. HALL, G.; PATRINOS, H.A. Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004. Bogotá: Banco Mundial; Mayol, 2006.

KARSZ, S. (Coord.). La exclusión: bordeando sus fronteras; definiciones y matices. Barcelona: Gedisa, 2004. LANDER, E. (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales; perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

LÓPEZ, N. Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Buenos Aires: CLADE/IIPE; UNESCO, 2007.

MUÑOZ, V. (Ed.). El oro por las cuentas: miradas a la mercantilización de la educación. San José: Luna Híbrida, 2006.

NASSIF, R.; RAMA, G.; TEDESCO, J.C. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires: Kapeluz; UNESCO/CEPAL/PNUD, 1984.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). Informe sobre la salud en el mundo 2007: un porvenir más seguro; protección de la salud pública mundial en el siglo XXI. Ginebra, 2008.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L.M. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAUGAN, S. (Ed.). L'exclusion: l'état des savoirs. Paris: La Découverte, 1996. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Programa Mundial de Alimentos. Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006: el hambre y el aprendizaje. Roma, 2006.

SADER, E. A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo, 2009. TEDESCO, J.C. (Comp.).

¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: IIPE, 2005.

TENTI, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. THERBORN, G. (Ed.). *Inequalities of the world: new theoretical frameworks, multiple empirical approaches*. London: Verso, 2006.

TIRAMONTI, G.; ZIEGLER, S. *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

TOMASEVSKI, K. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2004. UNICEF. *Logros y perspectivas en materia de género en educación; informe GAP, primera parte*. Nova York, 2006.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Estado mundial de la infancia 2009: salud materna y neonatal*. Nova York, 2008a. UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Progreso para la infancia: un balance sobre la mortalidad materna*. Nova York, 2008b.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Global Education Digest 2008: comparing education across the world*. Montreal: Institute for Statistics, 2008.

CARVALHO, José Jorge. *Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa*. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. (coord.) *O Negro na Universidade. Programa a Cor da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA*. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017b), *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2017/121), Santiago.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018), *Panorama social de América Latina*. (LC/PUB.2019/ 3-P),

Santiago.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018a), Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2), Santiago.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019a), Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe: antecedentes para una agenda regional (LC/CDS.3/3), Santiago.

COMISIÓN, Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020), Desvelando desigualdades estructurales en América Latina: las personas afrodescendientes y el COVID-19. Santiago
COMISSÃO, Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Afrodescendentes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Santiago, 2021, p. 26. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46191-afrodescendentes-la-matriz-la-desigualdadsocial-america-latina-retos-la>. Acesso em: 20 maio 2021.

CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos. Pacto de San José da Costa Rica. 1969. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm> Acesso em: 15 jul. 2021.

CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos. Protocolo adicional à convenção americana sobre direitos humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais. 1988. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/protocoloadicional.PDF>. Acesso em: 15 jul. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. Revista de Educação Puc-Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, Jun. 2006.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo. Vozes: Petrópolis, 2001.
GOES, Fernanda Lira;

SILVA, Tatiana Dias. O Regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial. Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

INTERNATIONAL Labour Organization. Discrimination (Employment and Occupation) Recommendation. Genebra, 1958. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_COD E:RIII. Acesso: 10 jul. 2021.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999a.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999b.

LIMA, Kátia. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

LOANGO, A.; SILVA, M. Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. In. MATO, D. Educación Superior y Sociedad Caribe: Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2017. p. 131-156.

MUNANGA, Kabengele. Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 2015 n. 62. p. 20-31. NAÇÕES Unidas. Carta das Nações Unidas (1945). Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU, 2007. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-nacoes-unidas>. Acesso: 15 jul. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978. ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. Convenção nº III: Discriminação em matéria de emprego e ocupação. Genebra, 1958.

Disponível em:
https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235325/lang-pt/index.htm. Acesso em: 13 jul. 2021. SILVA, Andréa. Organismos internacionais: os discursos cepalinos e o fetiche tecnológico. Trabalho necessário. Ano. 15, n. 27/2017.

SOUSA, Andréia Lisboa. Educação e Igualdade na América Latina e Caribe: A questão da discriminação racial. Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), 2009, p. 06.

TRUCCO, Daniela. Educación y desigualdad en América Latina. Serie Políticas Sociales, N° 200 (LC/L.3846), Santiago, 2014, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

GRUPO Banco Mundial. Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um marco de inclusão, 2018. Disponível em: <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=5034>. Acesso em: 20 maio 2021.

HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BARROS, R.; LAM, D. Income and educational inequality and children's schooling attainment. In: BIRDSALL, N.; SABOT, R. (Eds.). **Opportunity foregone: education in Brazil**. Washigton, DC: Inter-American Development Bank, 1996, p. 337-366.

BIRDSALL, N.; SABOT, R. **Opportunity foregone: education in Brazil**. Washigton, DC: Inter-American Development Bank, 1996.

BOURDIEU, P. **Social space and symbolic power**. *Sociological Theory* 7/1, 1989, p. 14-25.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *Panorama Social de América Latina* 2008. Santiago de Chile, 2008.

CURY, Carlos Roberto J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

EUROPEAN AGENCY for Development in Special Needs Education. **Princípios-chave para a educação especial: recomendações para os responsáveis políticos**. Brussels, Belgium, 2006.

Foucault, Michel (1996) **El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica**. Madrid: Siglo Veintino Editores.

GADOTTI, Moacir, (2007). **O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21**. Disponível em; <
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Mercosul+educacional+e+os+desafios+do+s%C3%A9culo+21/b98ee8db-e3bf-4d8c-89ce-02229911a79e?version=1.1>>, acesso em; 26/11/2020.

GENTILI, P. Educ. Soc. vol.30 no.109 Campinas Sept./Dec. 2009. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Disponível em; <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007>. Acesso em 26/11/2020.

GOMES-NETO, J. B.; HANUSHEK, E. Causes and consequences of grade repetition: evidence from Brazil. **Economic Development and Cultural Change**, v. 43, n. 1, p. 117-148, 1994.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

LARROSA, Jorge; PERES DE LARA, Núria. **Imagens do outro**. Petrópolis. Editora: Vozes. 1998

LAM, D.; MARTELETO, L. Small families and large cohorts: the

impact of the demographic transition on schooling in Brazil. In: LLOYD, C.; BEHRMAN, J. et al. (Eds.). **The changing transitions to adulthood in developing countries: selected studies**. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.

LOBOSQUE, Ana Marta. **Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

LAPLANE, A.L.F. **Contribuições para o debate sobre a política de inclusão**. In: LODI, A.C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004b. p. 27-32.

MENDES, Luciana. (2018). **CONVIVÊNCIA NA DIVERSIDADE**. Disponível em; <
<https://onedrive.live.com/edit.aspx?action=edit&resid=74394E67065A3222!7236&ithint=file%2cdocx&action=edit&wdNewAndOpenCt=1607032318064&wdPreviousSession=74888313-f475-489b-aoa5-d8ffcae9258b&wdOrigin=OFFICECOM-WEB.START.UPLOAD>>. Acesso em; 20/11/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

REZENDE, A. **Nossos avós contavam e cantavam**. Belo Horizonte: Carneiro, 1957.

RAHME, Monica Maria Farid, Educ. Pesqui. vol.39 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013. **Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana**. Disponível em; <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100007>, acesso em 03/12/2020.

RIANI, J. D. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Análise do dividendo demográfico na matrícula escolar no Brasil numa abordagem hierárquica e hierárquica-espacial. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 24, n. 1, p. 69-90, 2007.

SCHULTZ, P. **The impact of PROGRESA on school enrollments**.

Final report submitted to PROGRESA. Washington, DC: International Food Policy Research Institute, 2000.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: Onde estamos? In: VELOSO, F.; PESSOA, S. et al. (Eds.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p.3-24.

ZORILLA, M. La educación secundaria en México: al filo de su reforma. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2004.

BIANCHETI, Lúcido; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. (Série Educação Especial). LIMA, Priscila Augusta, 1957. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercampo, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, Rosângela Gavioli Prieto: Valéria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006. MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-159. PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997

CCPFC. *Deliberação da Secção Especializada sobre a acreditação de Cursos na área da Educação Especial*, Braga, 2008

CNE. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho

Nacional de Educação, CNE, 1999.

COSTA, A. M., RODRIGUES, D. Country Briefing - Special Education in Portugal, *European Journal of Special Educational Needs*, v.14, n.1, p.70-89, 1999.

DEB. *Observatório dos apoios educativos 2000/2001*. Departamento de Educação Básica, DEB. Ministério da Educação, 2001.

DGIDC. *Educação inclusiva: da retórica à prática*. DGIDC. 2009.

FEEI - Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. *A aplicação da CIF como instrumento de avaliação a planificação pedagógica*, Fevereiro, 2007.

FELGUEIRAS, I. As crianças com NEE. Como as educar? *Inovação*, v. 7, n.1, p. 23-35, 1994.

Inovação. Editorial, *Inovação*, v. 7, n.1, p.9-12, 1994.

OMS. *International Classification of Functioning, Disability and Health - Children & Youth Version*, 2007.

PORTUGAL. Dec-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: *Diário da República* nº 237, I Série.

PORTUGAL. Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de Agosto Portugal: *Diário da República* nº 193, I Série-A.

PORTUGAL. Despacho Conjunto N.º 105/97, de 1 de Julho.
Portugal: *Diário da República* nº 149, II Série.

PORTUGAL. Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho.
Portugal: *Diário da República* nº 175, II Série.

PORTUGAL. Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro.
Portugal: *Diário da República* nº 5, I Série-B.

PORTUGAL. Despacho Normativo nº 50/2005, de 15 de Novembro.
Portugal: *Diário da República* nº 215, I Série-B.

PORTUGAL. Lei Constitucional nº 1/2005, de 12 de Agosto.
Constituição da República Portuguesa. Sétima Revisão
Constitucional. Portugal: *Diário da República* nº 155, I Série-A.

PORTUGAL. Lei nº 21/2008, de 12 de Maio. Portugal: *Diário da
República* nº 91, I Série.

PORTUGAL. O Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro. Portugal:
Diário da República nº 22, I Série-A.

PORTUGAL. Portaria nº 212/2009 de 23 de Fevereiro. Portugal:
Diário da República nº 37. I Série.

PUBLIC LAW 94-142. *Education for all Handicapped Children Act of
1975, 94th Congress, First Session, 1975.*

Salamanca. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO, 1994.

WARNOCK, M. *Special education needs report of Committee of Inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

AINSCOW, Mel; HAILE-GIORGIS, Memmenasha. *The education of children with special needs: barriers and opportunities in Central and Eastern Europe*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1998 (Innocenti Occasional Papers, Economic and Social Policy Series n. 67).

BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. *A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen*. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: . Acesso em: 12 dez. 2005.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. (Eds.). *From then to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge, 1998.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001. . Parecer CNE/CEB n. 4/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de fevereiro de 2002, Seção 1, p. 23. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar, 2003. Dis- A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006 403 ponível em: . Acesso em: 12 dez. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, 2003. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2005.

BRASIL, Ministério Público Federal, Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello e Silva. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993. . A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21- 27, 2001.

CHARLTON, James. *Nothing about us without us*. University of California Press, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2005.

DENO, Evelyn. Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, n. 37, p. 229-237, 1970.

EPSTEIN, Howard R. Means, ends, and the principle of normalization. A closer look. *Education and training of the mentally retarded*, v. 17, n. 2, p. 153-156, 1982. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2005.

EVANS, Peter. Educating students with special needs: a comparison of inclusion practices in OECD countries. *Exceptional Children, Education Canada*, v. 44, n. 11, p. 4-56, 2004.

FERGUSON, Dianne L.; FERGUSON, Philip M. The future of inclusive educational practice: construtive tension and the reform potencial for reflective reform. *Childhood Education*, v. 5, p. 302- 308, 1998. FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994. FUCHS, Doug.;

FUCHS, Lynn S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, Annual Theme, p. 309-316, 1998. . Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, v. 60, p. 294- 309, 1994.

FULLER, Bruce; CLARCK, Prema. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, v. 12, n. 1, p. 119-157, 1994.

GARTNER, Alan; LIPSKY, Dorothy. Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, v. 57, p. 367-395, 1989.

HALLAHAN, Dan.; KAUFFMAN, James. *Exceptional children. Introduction to special education*. 6. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.
HEGARTY, Seamus; POCKLINGTON, Keith;

LUCAS, Dorothy. *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor:

NFER-Nelson, 1981. JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James John. *Educating the exceptional children*. 3. ed. Houghton Mifflin, 1979.

KRAUSE, Renate Frida. Educação da pessoa com deficiência em escolas comuns nos últimos 50 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

LIPSKY, Dorothy; GARTNER, Alan. Inclusion and school reform: transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

MARTINS, Isabel. Entrevista com Peter Mittler. Inclusão escolar é transformação na sociedade. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 30, p. 5-16, 1999.

MATTOS, Néelson Dagoberto. Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001 Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. 404 Enicéia Gonçalves Mendes *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar. 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MC CORD, William T. From theory to reality: obstacles to the implementation of the normalization principle in human services. *Mental Retardation*, v. 20, n. 6, p. 247-253, 1982.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES,

Leila Regina d'Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). Inclusão educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149. NIRJE, Bengt. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf. (Eds.). Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: . Acesso em: 17 jul. 2006.

O'BRIEN, John (1999). The Genius of the Principle Of Normalization. Responsives Systems Associates, Lithonia, GA.1999. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2006.

O'HANLON, Christine (Ed.). Inclusive education in Europe. London: Fulton, 1995.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000. PIJL, Sip Jan; MEIJER, Cor J. W. Does integration count for much? An analysis of the practices of the integration in eight countries. European Journal of Special Needs Education, v. 3, n. 2, p. 63-73, 1991. PORTER, Gordon L. Meeting the challenge: inclusion and diversity in Canadian schools. Exceptional Children Education, v. 44, n. 1, p. 4-56, 2004.

REYNOLDS, Maynard Clinton; AINSCOW, Mel. Education of children and youth with special needs: an international perspective. In: HUSEN, Torsten.; POSTLETHWAITE, T. Neville (Eds.). The international encyclopedia of education. 2. ed. Oxford: Pergamon, 1991. p. 55-66. RMC RESEARCH CORPORATION/THE

ACADEMY FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT/NATIONAL ASSOCIATION OF STATE DIRECTORS OF SPECIAL EDUCATION. Alignment of Special and General Education Reform in Comprehensive Scholl Reform Demonstration Programs: Literature Review. 2002. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2006.

ROSA, Lígia Cardoso Silveira. Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ROSENQVIST, Jerry. The concept of integration in school and society in connection with adult quality of life. In: Ease – 8. ed. Job Possibilities and Quality of Life for Handicapped People in Europe, v. 8, p. 41-47, 1994.

SAILOR, Wayne. Inclusion. President's Comission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville. Tennessee, 2002. Disponível em: . Acesso em: 23 jul. 2006.

SAILOR, Wayne; GEE, Kathy; KARASOFF, Patricia. Full inclusion and school restructuring In: Martha. E. SNELL (Ed.). Instruction of students with severe disabilities. Columbus, OH: Merrill, 1993. p. 1-30. SALE, Paul; CAREY, Doris M. The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, v. 62, n. 1, p. 6-19, 1995.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas.

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SCRUGGS, Thomas E.; MASTROPIERI, Margo A. Special Education for the 21st Century – Integrating Learning – Strategies and thinking skills. *Journal of Special Education*, v. 27, n. 1, p. 1- 15, 1993.

SÖDER, Marten. Mentally retarded children. Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system. Estocolmo: National Swedish Board of Education, 1980.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006 405.

TURNBULL, Rutherford; TURNBULL, Ann; SHANK, Marilyn; SMITH, Sean; LEAL, Dorothy. *Exceptional lives: special education in today's schools*. Columbus, OH: Merrill, 2002. USA, National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: the imperative educational reform*. Washington, DC, 1983. USA, United States Congress. Public Law 94-142 – Education for All Handicapped Children Act. Washington, DC, 1977.

WARNOCK REPORT. Special education needs. Report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO, 1979. WILL, Madeleine. Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, v. 52, p. 411-415, 1986.

WOLFENBERGER, Wolf. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, v. 21, n. 6, p. 234-239, 1983. . The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

ENICÉIA GONÇALVES MENDES, doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo, é professora do Programa de PósGraduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Publicações recentes: A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? (In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 155-176); Construindo um lócus de pesquisa sobre inclusão escolar (In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia C.A. (Orgs.).

Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 221-230); em co-autoria com FERREIRA, Júlio Romero e NUNES, Leila R. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia (In:

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). Inclusão educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-IV-TR. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-IV-TR - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual diagnóstico

e estatístico de transtornos mentais, 2013.

BEZ, M. R. Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2010.

BRAGA, I. S. Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRANDÃO, L. de C. Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRANDIZZI, K. C. L. O papel do relatório psicopedagógico na educação de alunos com autismo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da

Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 27 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008a. Disponível em: . Acesso em: 27 maio 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: . Acesso em: 27 maio 2013.

CRUZ, T. S. U. R. da. Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: 2009.

CUCCOVIA, M. M. Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseados em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

DANTAS, A. P. Entre o educar e o constituir: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). PUC – São Paulo,

2009.

FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M.T. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FONSECA, H. V. História de vida de uma professora de alunos com autismo: constituição da identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009.
FRANCESCHI, F. Cartografias do encontro da escola com o autismo. Dissertação (Mestrado em Psicologia clínica). PUC – São Paulo, 2012

GIARDINETTO, A. Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: . Acesso em: 27 maio 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOES, R. S. A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3ao5.pdf> >. Acesso em: 27 maio 2013.

GOMES, R. C. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

GOMIDE, A. B. A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

HESS, K. L., MORRIER, M. J., HEFLIN, L. J., IVEY, M. L. Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 38, p. 961-971, 2008. Disponível em: < <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0470-5/fulltext.html> >. Acesso em: 27 maio 2013.

LAZZERI, C. Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. III fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: < http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208 >. Acesso em: 27 maio 2013.

MAROCCO, V. Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MELO, S. C. Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 153-165.

NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. 1. ed. Marília: Abpee, v. 2, p. 279-292, 2012.

NUNES, D.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. Revista Educação em Questão, v. 34, p. 63-80, 2009. 571 Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013 Santa Maria Disponível em: Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura

PARRA, L. S. Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDROSA, E. R. M. Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2013.

PEREIRA, M. C. L. Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar. Mestrado. Universidade Católica de Brasília – Psicologia. v. 1, p. 162, 2009.

PRESTES, M. A. Diagnóstico de autismo na rede pública de ensino do DF: um estudo exploratório da situação atual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009.

RAHME, M. M. F. Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, M. A. Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SCHMIDT, C. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 2, 2012, p. 179-194. Disponível em: . Acesso em: 27 maio 2013.

SMITH, D. D. Transtornos do Espectro Autístico. In: SMITH, D. D. Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão. São Paulo: Artmed, 2008. p. 355-377. SERRA, D. Entre a esperança e

o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Rio de Janeiro, 2008. 124p. (Tese de Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SIMPSON, R. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 20, n. 3, p. 140-14, 2005.

SUPLINO, M. Vivências inclusivas de alunos com autismo. Rio de Janeiro: Kirios, 2009. VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). *Inclusão educacional – pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, p. 31-48, 2010.

Álvarez Pérez, P. R. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). 2018. *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from <https://aidd.org/intellectual-disability/definition>.

Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>.

Blumberg, R., Carroll, S., & Petroff, J. G. (2008). *Career and*

community studies: an inclusive liberal arts programme for youth with Intellectual Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 621-637. <https://doi.org/10.1080/13603110802377672>.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Dias, S. C. C. (2014). *Capacitação de pais de pessoas com deficiência: projecto oficinas de pais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.12/3410>.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. *Literacia Digital para Mercado de Trabalho*. Retrieved from https://siese.ipsantarem.pt/ese/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=6638.

Europapress (2018, novembro 1). ¿Hay sitio para las personas con discapacidad intelectual en la Universidad? Retrieved from <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-hay-sitio-personas-discapacidad-intelectual-universidad-20181101131652.html>.

Gasset, D. I. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promentor. *Bordón*, 64 (1), 109-125. Retrieved from <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>.

Gasset, D. I., & Herrero, P. R. (2016). *Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España)*. Ediciones Universidad de Salamanca, *Siglo Cero*, 47 (4), n.º 260, 27-43. Retrieved from <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>.

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). *Options for Students with Intellectual Disabilities, Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Research to Practice: Postsecondary Education*. Institute for Community Inclusion, 45, 1-4.

Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). *Expanding the Paradigm:*

Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25(3), 134-150. <https://doi.org/10.1177/1088357610373759>.

Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2005). The Story of Inclusive Post-Secondary Education in Alberta Final Research Report 2004-2005. Alberta Association for Community Living.

Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2006). The story of inclusive postsecondary education in Alberta: A research report. Edmonton, Canada: Alberta Association for Community Living.

Judge, S., & Gasset, D. I. (2015). Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(1), 121-127. <https://doi.org/10.1177/004005991204400503>

Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., & Harrison, E. M. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! Teaching exceptional children, 44(5), 26-35.

Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. Irish Educational Studies, 34(2), 125-143. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1025532>.

Kubiak, J. (2017). Using 'voice' to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. Journal of Research in Special Educational Needs, 17(1), 41-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12098>.

Lifshitz, H., Verkuilen, J., Shnitzer-Meirovich, S., & Altman, C. (2018). Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses. PLoS ONE, 13(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193351>.

Martín, R. C., Gasset, D. I., & Gálvez, I. E. (2013) Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. Revista de Investigación en Educación, 11 (1), 41-57.

Mosoff, J., Greenholtz, J., & Hurtado, T. (2009). Assessment of Inclusive Post-Secondary Education for Young Adults with Developmental Disabilities. Ottawa, Canada: Canadian Council on Learning. Retrieved from https://www.bc-ipse.org/uploads/6/2/0/8/62081869/2009_ccl_models_of_ipse_steps_forward.pdf

Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Postsecondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.

O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 285-292. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00584.x>

O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12009>

O'Rourke, J. (2011). Inclusion at University: Can we do more than open the door? *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 19-33. <https://doi.org/10.36251/josi.31>

Prendergast, M., Spassiani, N.A., & Roche, J. (2017). Developing a Mathematics Module for Students with Intellectual Disability in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 169-177. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p169>

Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18 (1), 3-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000100002>

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y.,

Luckasson, R., & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11.^a ed. Washington DC: AAIDD.

Stefánsdóttir, G. V., & Björnsdóttir, K. (2016). “I am a college student” postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian journal of disability research*, 18(4), 328-342. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>.

Think College (n.d.). College Search. Retrieved from <https://thinkcollege.net/college-search>.

Thoma, C. A., Lakin, K. C., Carlson, D., Domzal, C., Austin, K., & Boyd, K. (2011). Participation in postsecondary education for students with intellectual disabilities: A review of the literature 2001-2010. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 175-191.

Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education — An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302. <https://doi.org/10.1111/jppi.12005>

Wintle, J. (2012). A Multiple Perspective Case Study of a Young Adult with Intellectual Disabilities Participating in a Pre-service Teacher Education Class. *Exceptionality Education International*, 22, 37-54. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss1/4>.

Wintle, J. (2015). Preparing students with intellectual disabilities to audit inclusive university courses. *British Journal of Special Education*, 42(2). <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12068>.

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal: Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Ed. ICS.

Alves, N. A., Baptista, I., Cantante, F., & Carmo, R. (2011). *Jovens em transições precárias: Trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa: Mundos Sociais.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2007). Explaining change in social fluidity: Educational equalization and educational expansion in twentieth-century Sweden. *American Journal of Sociology*, 112(6), 1775-1810.

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Non-persistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521. Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26(1), 1-18.

Capucha, L., Estêvão, P., Calado, A., & Capucha, A. R. (2014). The role of stereotyping in public legitimation: The case of the PIGS label. *Comparative Sociology*, 13(4), 482-502.

Chevalier, A., & Lindley, J. (2007). Over-education and skills of UK graduates. CEE DP 79. Costa, A. F. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais.

Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Nunes, N., & Romão, A. L. (2015). A constituição de um espaço europeu de desigualdades. *Observatório das Desigualdades eWorking Paper*, 1/2015, 1-21.

Dolton, P. J., & Silles, M. (2003). The determination and consequences of graduate overeducation. In F. Büchel, A. de Grip, & A. Mertens (Eds.), *Overeducation in Europe – Current issues in theory and policy* (pp. 189-216). Amsterdam: Edward Elgar. Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêrétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Le Seuil. Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêrétout, A. (2012). *As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas*. *Sociologias*, 14(29), 22-70.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire: Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Ed. Seuil. Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Ed. du Seuil.

Duru-Bellat, M. (2007). Social inequality in French education extent

and complexity of the issues. In R. Teese, S. Lamb, & M.

Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality – Theory and policy* (vol. 1, pp. 337-356).

Dordrecht/Netherlands: Springer. Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Ferrera, M. (2005). *Welfare states and social safety nets in Southern Europe*. In M. Ferrera (Org.), *Welfare state reform in Southern Europe: Fighting poverty and social exclusion in Italy, Spain, Portugal and Greece* (pp. 1-32).

Oxon: Routledge. Goldthorpe, J. H. (2012). *Understanding – and misunderstanding – social mobility in Britain: The entry of the economists, the confusion of politicians and the limits of educational policy*. *Barnett Papers in Social Research*, 2/2012.

Goldthorpe, J. H. (2014). *The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics*. *Rationality and Society*, 26, 265-289. Haim, E. B., Shavit, Y., & Ayalon, H. (2007). *Expansion and inequality of educational opportunity: A comparative multi-level analysis*. Tel Aviv University, presentation at the Montreal Meeting of RC28, August, 14-17. Martins, S. C. (2010).

Educar (n)a Europa: Contextos, recursos e percursos de escolarização (Tese de Doutoramento). Departamento de Sociologia do ISCTEIUL, Lisboa. Martins, S. C. (2012).

Martins, S. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2007). *Padrões de vida na sociedade contemporânea*. In M. D. Guerreiro, A. C. Torres, & L. Capucha (Orgs.), *Quotidiano e qualidade de vida* (Portugal no contexto europeu, vol. III) (pp. 263- 281). Lisboa: Celta Editora.

Martins, S. C., Nunes, N., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2014). *O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre as outras desigualdades? Uma perspetiva comparada à escala europeia*. In B. P. Melo, A. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes, & E. E. Gomes (Orgs.),

Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal (pp. 845-868). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Maurin, E. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris: Le Seuil.

Mauritti, R., & Martins, S. C. (2014). Consumos de classe média num Portugal em crise: Cultura, lazer e tecnologias de informação. *Sociologias*, V(37), 144-17.

Meschi, E., & Scervini, F. (2012). Expansion of schooling and educational inequality in Europe: Educational Kuznets curve revisited. *AIAS, GINI Discussion, Paper 61*. Oesch, D. (2015). *Welfare regimes and change in the employment structure: Britain, Denmark and Germany since 1990*.

Journal of European Social Policy, 25(1), 1-17. Silva, P. A. (2009). *Waving the European flag in a Southern European welfare state: Factors behind domestic compliance with European social policy in Portugal*. Florence: European University Institute. Therborn, G. (1995).

European modernity and beyond. The trajectory of European societies 1945-2000. Londres: Sage. van Doorn, M., Pop, I., & Wolbers, M. H. J. (2011). Intergenerational transmission of education across European countries and cohorts. *European Societies*, 13(1), 93-117..









ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação educacional, 26
Acessibilidade física, 26
Adolescentes, 19
Alemanha, 58
Alunos, 25
Âmbito educacional, 19
América, 65
América Latina, 5
Análise documental, 44
ANÁLISE INCLUSIVA, 37
Apoio, 30
Apresentações musicais, 29
Assistência à saúde, 62
Atendimento educacional especializado, 52
Atividades, 30
Aula acolhedora,, 38
Autista, 19
Autora, 41

B

Baixa visão, 27
Bases institucionais, 14
Bélgica, 58
Blocos econômicos,, 37
Blocos internacionais,, 37
Braille,, 27
Brasil, 5
Brasil,, 18
Brinquedos pedagógicos, 33

C

Calendário móvel,, 31
Camponeses,, 48
Canadá,, 65
Canarinhos, 34
Caribe,, 16
Carnaval,, 29
Clube, 24
Clubinho dos brasileiros, 24
Condição física, 56

Conselho de escola,, 26
Contação de histórias, 33
Coordenadora, 28
Crianças bem-dotadas,, 49
Cultura, 13
Currículo, 18

D

DADOS, 2
Década de 70, 5
Década de 70,, 65
Declaração, 61
Declaração de Salamanca,, 40
Declaração Mundial sobre Educação para Todos,
40
Deficiência, física,, 57
Deficientes,, 48
Desenhos, 30, 34
Desigualdades, 13
Didáticas,, 56
Direito, 64
DIREITO, 13
Direito humano, 13
Diretrizes, 25
Diretrizes Nacionais, 51
Discurso político,, 42
Distanciamento segregacionista, 11
Docência, 12

E

Educação, 24, 48, 61
Educação Básica, 51
Educação especial,, 21
Educação para todos, 45, 46
Educação secundária, 18
EHCP (Education, health and care plan), 29
Ensino dos filhos, 31
ESCOLAR, 2
Escolarização, 49
Esfera educacional, 13
Espaços sociais, 67
Esporte, 20
Estados signatários, 40
Estados Unidos,, 70

Estrutura familiar, 19
Europa, 11
Exame de GCSE, 36
Exclusão educacional, 5
Expansão, 16

F

Fecundidade, 18
Festa Junina,, 29
Filho, 21
Fontes da cultura nacional, 61
Formação de professores, 46, 53
Foucault,, 39
Fracasso escolar, 44
Funções no desenvolvimento, 26
Futebol,, 32

G

Garoto, 19
Gastos educacionais, 17
Gestores, 26
Globalização, 38
Governos, 49
Grupos, 53
Grupos sociais, 57

H

Habitação,, 48

I

Idade escolar, 19
Idade Medieval,, 45
Includente, 14, 66
INCLUSÃO, 2
Inclusão,, 5
Indicadores sociais,, 16
Indígenas,, 48
Inglaterra, 5
Inglaterra,, 32
Instituições privadas,, 17
Instituto Unibanco, 28
Integração/, 49
Itália, 5

K

Kingsbury, 20

L

Lazer, 61
LDB, 42
Legislação, 14
Lei de Diretrizes de Bases da Educação
Nacional, 42
Lendas brasileiras, 33
Levantamento, 21
LEVANTAMENTO, 2
LIBRAS,, 27
Língua de Herança, 28
Língua portuguesa, 35
Linguagem, 24
Línguas irmãs,, 38

M

Maternidade, 25
Matriculas, 17
Meio educacional, 11
Meninas, 18
México, 5
Monor School, 20
Movimento mundial, 43
Multidimensionalidade, 66
Mundo, 24
Músicas infantis, 33

N

Necessidades educacionais, 50
Necessidades educativas especiais, 50
Necessidades educativas especiais”, 52
Necessidades especiais, 50
Negação, 15

O

Objetivo integrador,, 65
ONU, 13
Oportunidades, 18
Ordem política, 5
Organização das Nações Unidas, 11
Organização do Trabalho, 58
Organizações internacionais, 64
Origem, 56

P

Países, 16, 65
Países em desenvolvimento, 41

Pinturas, 34
POLH, 28
Política, 13
Política Nacional de Educação Especial, 42
Políticas públicas de saúde,, 48
Processo de discriminação,, 66
Processos educativos, 40
Professor, 22
Professor de Braille, 27
Programas inclusivos,, 5
Público-alvo, 50

Q

Questão manicomial, 43
Quilombolas,, 48

R

Radicalidade, 13
Reino Unido, 19
Reino Unido,, 58
Resolução nº 02, 51
Restrições econômicas, 47
Retrocessos, 15
Rio Grande do Sul, 55

S

Sala de aula, 12

Secretaria de Educação Especial do
Ministério da Educação, 42
Século XX,, 13
Seletividade, 44
Sistema educacional brasileiro, 18
Socio emocional, 28
Softwares, 27
Suécia,, 5

T

Tapete em círculo, 31
Teatro, 29
Textos, 35
Transporte público, 20
Transtorno Global do Desenvolvimento, 30
Turma: Corujinhas, 33
Tutores, 22

U

Unidades Nacionais da Eurydice, 21

V

Valores, 59
Vantagens, 66
Veteranos da Guerra, 58

