



## OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE GRUPOS NÔMADES NO SISTEMA EDUCACIONAL

Marcos Ramos Penteado<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta alguns dos desafios para a real inclusão dos principais grupos nômades brasileiros no sistema educacional formal. Trata-se de um estudo sobre as iniciativas já tomadas por parte do governo federal para concretizar as leis estabelecidas pela LDB no caminho de promover as práticas formais de educação em grupos como ciganos, comunidades fronteiriças e acampamentos do MST. Foram analisados documentos oficiais do governo federal, bem como coletadas entrevistas com líderes de tais movimentos e comunidades para traçar um panorama entre o idealizado e o realmente praticado no tocante à inclusão das comunidades nômades no sistema formal de educação nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; inclusão educacional; comunidades nômades

**ABSTRACT:** This article presents some of the challenges for real inclusion of the main Brazilian nomadic groups in the formal educational system. This is a study on the initiatives already taken by the federal government to implement the laws established by the LDB in the way of formal practices promote education groups such as gypsies, border communities and MST encampments. Were analyzed official documents of the federal government, as well as collected interviews with leaders of such movements and communities to draw a picture between the idealized and actually practiced with regard to the inclusion of nomadic communities in formal system of national education.

**KEYWORDS:** Education; educational inclusion; nomadic communities

### Introdução

Quando se fala em Inclusão deve-se ter em mente que esta não é uma novidade no campo da Educação. Desde muito se discute a necessidade de oferecer condições de aprendizagem adequadas e satisfatórias a grupos classificados como diversos do padrão social preestabelecido. Dentro desse grupo encaixam-se portadores de deficiências físicas e/ou mentais, portadores de dificuldades de aprendizagem – oriundas ou não de fatores biofísicos – e minorias étnicas, sociais e culturais.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação – PROGEPE – UNINOVE – SP. E-mail mrpenteado@gmail.com



A educação inclusiva nada mais é que o processo de ampliação da participação da população em estabelecimentos de ensino regular. Esse processo envolve diversos fatores como a reestruturação da cultura e das práticas políticas vivenciadas nas escolas, visando a uma resposta satisfatória à diversidade de alunos que busquem o sistema educacional.

É óbvio que os processos de inclusão escolar envolvem uma abordagem humanística e democrática, onde a percepção do sujeito e de suas singularidades seja o ponto-chave, objetivando o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos no mundo escolar.

A educação inclusiva é uma prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível, que exige mudanças significativas nas políticas públicas, na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação de professores e nas relações entre família/comunidade e escola. Para atuar como uma força realmente transformadora, a educação inclusiva deve apontar para uma sociedade inclusiva, sempre atenta à diversidade inerente à espécie humana. Deve buscar a percepção e o atendimento das necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aula comuns e inseridas no sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos neste processo.

Por definição apresentada em evento sobre a educação inclusiva em Agra, na Índia<sup>2</sup>, um sistema educacional considerado inclusivo só existirá quando este abranger a definição ampla do conceito, constante dos seguintes termos:

- reconhecer o direito de aprender inerente a todas as crianças/adolescentes;
- reconhecer e respeitar as diferenças de idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social e estado de saúde nas crianças/adolescentes envolvidas no processo educacional;
- oferecer estruturas, sistemas e metodologias de ensino que atendam as necessidades de todas as crianças/adolescentes;

---

<sup>2</sup> Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium - IDDC), 1998.



- fazer parte de uma estratégia abrangente e capaz de promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva;
- tornar-se um processo dinâmico e em constante evolução;
- não se restringir ou se limitar por salas de aula numerosas ou falta de recursos materiais.<sup>3</sup>

Historicamente, a educação inclusiva foi marcada pela adoção de visões marcadas ora por perspectivas orgânicas, ora por perspectivas sociais e/ou comportamentais. Na perspectiva de Clough (2000), os últimos 50 anos foram marcados por uma visão que, mesmo levando em conta a evolução do pensamento sobre as necessidades educativas especiais, não se desenvolvem simultaneamente em todos os países. Por consequência, o autor retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo estágio evolutivo de cada sociedade. Sua visão apresenta os seguintes pontos:

- a) psicomédico (década de 1950): o indivíduo possui, de algum modo, um déficit educacional, defendendo a necessidade de uma educação especial para estes;
- b) sociológico (década de 1960): crítica ao legado psicomédico, defende uma construção social de necessidades educativas especiais voltadas para o grupo especificado;
- c) abordagens curriculares (década de 1970): mais centralizada na educação propriamente dita, enfatiza o papel do currículo na solução dos déficits educacionais. Foi rebatida por alguns autores, crentes de que essa perspectiva gerava dificuldades de aprendizagem;
- d) estratégias para a melhoria da Escola (década de 1980): defende a importância da organização sistêmica detalhada para estabelecer uma educação verdadeira;
- e) crítica dos estudos da deficiência (década de 1990): elabora uma resposta política aos efeitos do modelo pregado pelo legado psicomédico. Recorrente

---

<sup>3</sup> Esta definição de educação inclusiva foi utilizada durante o seminário sobre educação inclusiva citado anteriormente e incorporada, quase que integralmente, no *Relatório Branco (South African White Paper on Inclusive Education)*, 2000.



nos últimos anos, habitualmente é elaborada por agentes externos ao sistema educacional.

Antes de continuar a traçar uma análise sobre a educação inclusiva, é necessário diferenciar dois conceitos costumeiramente unidos por uma interpretação simplista e errônea: ensino integrado e ensino inclusivo.

Apesar de usadas comumente como sinônimas, em termos educacionais ambas as acepções apresentam grandes diferenças em nível da filosofia a qual cada termo serve. O termo ensino integrado refere-se às crianças com deficiência aprenderem de forma eficaz frequentando escolas regulares, tendo como instrumento a qualidade do ensino. Aqui a criança é vista como portadora de um problema e necessitando ser adaptada aos demais estudantes. Por exemplo: uma criança com dificuldades auditivas integrada numa escola regular pode usar um aparelho auditivo e geralmente se espera que ela aprenda a falar de forma a integrar-se ao grupo. Em contrapartida, não é esperado por parte de professores e outras crianças que aprendam a língua de sinais para que estas se integrem ao deficiente auditivo. Em suma: a integração pressupõe que a criança deficiente reabilite-se e integre-se ao grupo, caso contrário não logrará sucesso.

Já o ensino inclusivo toma por base a visão sociológica<sup>4</sup>, diferenciadora de deficiência e diferença. Ela admite que todas as crianças sejam diferentes, e que escolas e sistemas de educação devam ser transformados visando atender às necessidades individuais de todos envolvidos no processo educacional, possuindo ou não necessidades especiais.

Inclusão não significa nivelamento, mas sim respeito às diferenças de cada um. Tal atitude exige do sistema educacional a utilização de métodos e instrumentos diferenciados para responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais.

Algumas vezes o ensino integrado é enxergado como sendo um passo efetivo em direção à inclusão. No entanto sua maior limitação é que, se não se alterar o sistema

---

<sup>4</sup> Ainda na perspectiva de Clough (2000), a resposta sociológica, predominante na década de 1960, representa uma crítica ao legado psicomédico da década de 1950 e defende a construção social de necessidades educativas especiais.



escolar, apenas uma parcela dessas crianças/adolescentes serão efetivamente integradas ao conjunto total.

Os primeiros anos do século XXI presenciam uma evolução imensa, sobretudo devido à garantia dos direitos irrestritos a uma grande parcela excluída. As iniciativas tomadas na virada dos anos 1990 para os anos 2000 marcam os próximos passos a caminho da verdadeira inclusão total.

No entanto, a inclusão educacional não está centrada apenas nas questões concernentes às deficiências de caráter físico/orgânico. Ela vai mais longe, abrangendo elementos como grupos étnicos, sociais e mesmo culturais. O presente estudo nasce da necessidade de se analisar essas questões, especificamente, no caso dos grupos nômades – uma realidade esquecida no Brasil, onde tantos problemas urgem de discussão no campo educacional.

### **As diversidades socioculturais e sua inclusão no sistema educacional brasileiro**

Os processos de inclusão educacional devem contemplar não apenas as pessoas com necessidades especiais de ordem orgânica (física e/ou mental), mas sim toda uma gama de alunos em condições de vulnerabilidade sociocultural. São minorias oriundas de grupos étnicos, sociais e culturais que não se encaixam no considerado padrão.

Bueno (2001), ao analisar a Declaração de Salamanca (1994), observa de maneira pertinente que esta inclui nas políticas integradoras

crianças com deficiência 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 ou marginalizados. (pp. 17-18)<sup>5</sup>

Isto demonstra a existência de uma gama muito mais abrangente de crianças/adolescentes pertencentes às expressões concretas das chamadas necessidades

---

<sup>5</sup> Grifos meus.



educacionais especiais. O termo *necessidades educativas especiais* abrange a população deficiente, mas não se restringe a ela.

Em relação às minorias sociais e culturais cabe ressaltar a necessidade de se enxergar sua inclusão educacional a partir da perspectiva histórico-cultural. Através dela se considera que o desenvolvimento psicológico tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto social e cultural, que influem sobre o sujeito ao longo da história pessoal do homem, mas que se produz de modo definitivo como resultado do acúmulo de sua experiência individual a partir de suas vivências.

Vygotsky (1999a,1999b) dizia que o desenvolvimento humano ocorre com o desenvolvimento histórico, ou seja, o desenvolvimento da sociedade humana. Desenvolvimento histórico é desenvolvimento da sociedade humana e não do espírito humano puro; o espírito se desenvolve junto com o desenvolvimento da sociedade. Essa perspectiva alimenta os parâmetros que guiam as PAA (políticas afirmativas) que visam à inclusão educacional de minorias étnicas, raciais, culturais e sociais: comunidades indígenas e/ou quilombolas, afrodescendentes, grupos nômades, homossexuais, camadas populares. As iniciativas de educação inclusiva desses grupos são encaradas atualmente sob a luz da diversidade de recursos, costumes e tradições que eles trazem e que alimentam a multiplicidade cultural do cenário brasileiro.

Algumas iniciativas vêm sendo tomadas a fim de contemplar essa parcela com as mesmas condições oferecidas à curva considerada padrão da sociedade. A seguir, far-se-á uma breve análise da situação e das providências tomadas para a plena inclusão dos grupos nômades presentes no Brasil no sistema educacional pelos órgãos brasileiros.

### **Grupos nômades e os desafios da escola**

Segundo a Declaração de Salamanca (1994)

O princípio fundamental desta linha de ação (a implantação de uma educação inclusiva) é de que as escolas devem acolher todas



as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (p. 17)

Isso mostra claramente que existe outra preocupação no que tange às políticas de inclusão educacional a ser levantada. No mundo todo – o que certamente inclui a realidade brasileira – existem grupos ou mesmo comunidades inteiras que vivem de maneira nômade. São grupos migratórios como ciganos, membros de movimentos itinerantes (sobretudo, em nosso contexto, do MST), circenses e moradores de rua que, por estarem em constante movimentação, sofrem as consequências de não frequentar uma sala de aula estruturada.

Embora não existam números exatos a respeito dessa parcela da população, os grupos nômades ainda são representativos. Dados não oficiais apontavam, em 2008, a existência de cerca de 6 mil acampamentos ciganos, que abrigariam mais de 250 mil pessoas<sup>6</sup>. Os números de 2003 apontavam que mais 80.000 famílias viviam em acampamentos organizados pelo grupo com cerca de 160.000 crianças estudando nos assentamentos e 19.000 jovens/adultos envolvidos em programas de alfabetização. Por esse período havia aproximadamente 1.800 escolas montadas. Os números relativos aos moradores de rua chegam a entre 0,6% a 1,0% do total da população (segundo a Agência Brasil, uma vez que nem mesmo o IBGE possui esses dados). Seria o equivalente a 1,8 milhões de pessoas<sup>7</sup>.

Analisando os dois casos em semelhança, os grupos ciganos têm sua figura vista pela sociedade com o mesmo preconceito e discriminação de outros tempos. A Constituição Federal (1988) declara que toda pessoa nascida no Brasil possui direitos iguais, no entanto os ciganos e algumas outras minorias étnicas tiveram esses direitos negligenciados. Em grande parte isso se deve ao fato de não possuírem o mesmo tipo de organização social de outros grupos classificados como tradicionais. O caráter nômade dificulta o estabelecimento de vínculos ou de sua inserção em estruturas sociais normativas que lhes garantam acesso aos equipamentos sociais. Juntem-se a isso os obstáculos de

---

<sup>6</sup> Dados da Pastoral da Criança (2008).

<sup>7</sup> De acordo com levantamento do Ministério do Desenvolvimento Social, feito com base em 76 municípios brasileiros (2007).



acesso a documentos obrigatórios de identificação civil, ao ensino e à permanência na escola, as dificuldades relativas à inclusão social/cultural e à preservação de suas tradições.

Apesar de respeitarem e se adequarem às leis das sociedades nas quais estão inseridos, a dificuldade dos ciganos em se organizar decorre tanto da forma como se constituem, quanto da relação que estabelecem com seu entorno. São esses elementos que dificultam e/ou inviabilizam a efetivação de políticas públicas para a garantia de seus direitos civis.

Para os ciganos, as demandas mais urgentes são o acesso à saúde, à documentação e à educação. A relação destes com a escola representa uma forte contradição encontrada neste meio: o acesso à escola os põe em contato com outros saberes e contextos, mas traz a possibilidade de desconstrução e desaparecimento de sua própria cultura.

O governo brasileiro tem implantado algumas ações no sentido de reconhecer e efetivar direitos, tanto das comunidades tradicionais, quanto das minorias étnicas do país, dentre elas a cigana. Por semelhança às famílias que vivem em acampamentos do MST, tais atitudes incluem a instalação de escolas itinerantes.

Essa necessidade surge no contexto segundo o qual crianças e jovens instalados em acampamentos dos dois grupos citados até agora encontravam dificuldades de locomoção para as escolas das cidades próximas, além do constante deslocamento de seus núcleos. Era comum a inexistência de vagas disponíveis para eles em determinados períodos e, quando havia, as escolas convencionais estavam distantes dos anseios desses jovens. Surge então o projeto das escolas itinerantes, iniciado em 1996, em um acampamento do MST no Rio Grande do Sul.

Pedagogicamente, a escola itinerante baseia-se nas teorias de Freire (1978). Funciona dentro do acampamento e reflete os problemas dos trabalhadores rurais sem-terra, que pautam os *temas geradores*, estudados ao longo do ano. É assim que se estabelece o diálogo com as famílias, tornando-se espaços da comunidade que trabalham no planejamento junto com os educadores e a coordenação. Contam com aprovação pelos conselhos estaduais de educação com base na LDB e tem seu método desenvolvido de acordo com a realidade do campo, sempre em acordo com os PCNs.





A escola itinerante mostra-se como uma alternativa viável e coerente para a inclusão tanto dos grupos ciganos quanto dos grupos de acampados do MST. Ela se articula com a educação do campo, no caso do MST, bem como com a diversidade cultural dos ciganos. É uma experiência pedagógica que pode promover a inclusão social desta população através de uma educação diferenciada e inserida no contexto da educação popular.

Atualmente, representantes de grupos ciganos participam das discussões para a elaboração de propostas públicas para o acesso destes ao sistema educacional. Cláudio Domingos Iovanovitchi (PR) e Mírian Stanescon Batuli (SP) garantem que a dificuldade de acesso desses grupos à educação surge quando se inicia uma discussão sem que a mesma seja legitimada pelas vozes dos próprios sujeitos envolvidos<sup>8</sup>. A respeito disso, a pesquisadora de cultura cigana Silvia Regia Chaves de Freitas Simões (UFSC) afirma que

Nesse sentido, é indispensável que se conheça em primeiro lugar, quais são as concepções dos diferentes grupos ciganos sobre educação, e quais os significados que eles atribuem à escola, particularmente quando posta em relação com a educação intra-étnica. (2007)

A escola brasileira não foi pensada a partir da diversidade cultural. Essa desconsideração pelas diferenças nos currículos escolares brasileiros pode ocorrer por um processo de fixação de identidade ditado pela maioria considerada padrão dentro da sociedade, o que constitui um erro de avaliação gravíssimo posto que a muito tempo o Brasil vem sendo classificado quanto a sua população como multirracial – confundindo-se esse conceito com homogeneidade. Segundo Oliven (1992, apud Oro e Teixeira, 1999, p. 30) isso é uma tentativa de sugerir um ethos brasileiro que seria único e intraduzível.

Devido aos inúmeros processos migratórios por que tem passado desde o início de sua colonização, o Brasil detém um patrimônio cultural incomparável no cenário mundial. Excetuando-se os indígenas, as demais minorias têm à sua disposição escolas tradicionais às quais devem adaptar-se para não serem excluídas. Entretanto, pelo próprio processo alienante a que são submetidos, crianças e jovens pertencente a essas minorias tendem a

---

<sup>8</sup> Dados coletados em entrevista realizada com Mírian Stanescon Batuli, em agosto de 2010.



abandonar o ambiente escolar por não encontrarem nele nenhum atrativo. As escolas itinerantes propostas surgem para tentar suprir essa necessidade e promover a verdadeira inclusão educacional.

### **Buscando novos caminhos: experiências e resultados**

Ao longo dos últimos anos – sobretudo nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), percebem-se diversos esforços para que a educação passe a ser universal. As iniciativas tomadas para atender os protocolos e documentos assinados tanto na esfera nacional quanto na internacional oferecem um farto material de estudo e comparação. Algumas dessas iniciativas mostram resultados que são vistos atualmente. No entanto ainda há algumas arestas a serem aparadas.

Segundo o relatório *Monitoramento de Educação para Todos 2010* (UNESCO), o Brasil ainda se encontra no grupo de países intermediários em relação ao cumprimento de metas sobre acesso e qualidade de ensino estabelecidos pela organização (88ª posição em um ranking de 128 países). Em uma das quatro principais metas estabelecidas pela UNESCO, a igualdade de gênero, o Brasil tem um bom desempenho na alfabetização, no entanto, tem um baixo desempenho quando se analisa o percentual de alunos que conseguem passar do 5º ano do ensino fundamental.

Quando se analisam as questões inerentes à inclusão plena de todos no sistema educacional, podem-se ver grandes evoluções. Analisando o caso discutido neste trabalho – os grupos nômades – as controvérsias ainda são muito grandes, uma vez que nem mesmo os grupos beneficiados pelas iniciativas de inclusão chegam a um consenso a esse respeito.

O programa de escolas itinerantes, aplicado nos acampamentos do MST, é outra iniciativa satisfatória no processo de inclusão educacional no Brasil. A proposta pedagógica atende às necessidades e anseios desses grupos, assim como resolve a questão do deslocamento dos alunos e das constantes trocas de professores/escolas. A metodologia aliada à praticidade e ao conforto de se ter uma continuidade no processo de



ensino/aprendizagem são uma fórmula de sucesso a ser utilizada em outros contextos de comunidades nômades (como circenses e grupos ciganos).

Finalizando, existem outros grupos sobre os quais devem recair as atenções das autoridades em relação à inclusão educacional. Trata-se de grupos que ainda são mal vistos e mal quistos pela sociedade contemporânea.

Como se pode concluir, ainda há um longo caminho a se percorrer para a inclusão de todos no sistema educacional brasileiro. Muitas conquistas já são uma realidade, mas alguns pontos ainda merecem atenção específica. O objetivo deste trabalho é levantar a discussão sobre esses pontos ainda falhos e fomentar a exploração dos mesmos, tendo como única medida a ser considerada a do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, ano 9, 2001, p. 575-585. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf> >. Acesso em: 15 jun 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social da criança com deficiência. *Criança Especial*. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº. 21, março, 2001, pp. 160-173.

\_\_\_\_\_. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, nº 2, 1995, pp. 63-70.

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS – ADV – "**Dez Anos em Prol do Bem-dotado**", Belo Horizonte, 1984.

ARNS, F. Integração é a consequência da realização dos direitos. **Revista Integração**, 4(9), 1992, pp. 2-3.

AUSUBEL, D. P., HANESIAN, H. e NOVACK, J. D. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamerican, 1978.

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **Ensaio Pedagógico**, Revista Brasileira de Educação Especial, 2007.



BRAGA, Andréa Vieira. Temas transversais, identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Cadernos de Educação**. Pelotas, ano 15, nº. 27, jul./dez. 2006, p. 179-192.

BONOW, I. W. Psicologia educacional e desenvolvimento humano: fundamentos psicossociais da educação. **Manual de trabalhos práticos**. São Paulo: Nacional, 1972.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 7.853/89**. Brasília/DF: Centro Gráfico, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília/DF: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: Um meio de Construir Escolas para Todos no Século. XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, ano1, nº.1, out. 2005, pp.12-19.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Procedimentos de Elaboração do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1995.

CARDOSO, M. C. de F. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1(1), 1992, pp. 89-99.



CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CLOUGH, Patricia. **Theories of Inclusive Education: A Student's Guide**. Londres: SAGE, 2000.

COHEN, Jeffrey Jerome. **A cultura dos monstros: sete teses**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELDIME, R. e VERMEULEM, S. **O desenvolvimento psicológico da criança**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FÁVERO, E.A.G. e RAMOS, A. C. **Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência**. (apostila) Escola Superior do Ministério Público da União: São Paulo, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GLAT, R. Por que formar profissionais em educação especial? **Revista Integração**, 2(4), 1989, pp. 11-12.

IANNI, O. **A sociedade global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED** (Unicamp). In ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.D. de (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp.79-93). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 79-93.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil – História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.



- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento;** trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O enigma do homem - para uma nova antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- PEREIRA, O.S. Educação integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, 3(6), 1990, pp. 16-17.
- POKER, R.B. et alii. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: algumas considerações.** Marília: UNESP, 2001.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Edição Especial: Inclusão.** São Paulo: Abril, n. 24, jul. 2009, pp. 10-14.
- SANFELICE, J. L. **Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais.** In: Cadernos CEDES, n. 23. São Paulo: Cortez, 1989
- SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, Carlos. **Introdução: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** In SKLIAR, C. (org.) Educação e Exclusão. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp. 8-20
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores;** trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994.** Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2010.



VIEIRA, Jarbas Santos. **Identities e educação: fragmentos das pedagogias de nosso tempo**. Pelotas: FAE/UFPEL, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionivitch. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. SP, Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente**. SP, Martins Fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. SP, Martins Editora, 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.