

A Pessoa com deficiência num contexto de Educação para a Diversidade

Persons with Disabilities in a context of Diversity Education

Personas con Discapacidad en un contexto de Educación para la Diversidad

Alice Rabelo Vaz Madureira 


Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

alicerabelovaz@gmail.com

Ana Maria Alves Saraiva 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

anasaraiva.ef@gmail.com

Tiago Antônio da Silva Jorge 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

tiagoj.ufmg@gmail.com

Recebido em 17 de novembro de 2023

Aprovado em 23 de fevereiro de 2026

Publicado em 06 de março de 2026

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da proposta de uma educação para a diversidade e de uma educação intercultural no contexto da educação das pessoas com deficiência. Para cumprir o proposto, recorreu-se à análise de documentos que forneceram embasamento teórico para o desenvolvimento tanto da temática da pessoa com deficiência em seu aspecto qualitativo, quanto da proposta de Educação Intercultural, ou Educação para a Diversidade, e sua relação com a Educação Inclusiva. Além disso, também foram utilizados documentos para a contextualização sobre as condições do aluno com deficiência, especialmente na região da América Latina. O foco da análise documental se constituiu de tratados internacionais, documentos oficiais produzidos pelo Brasil e de demais produções acadêmicas correlatas à temática proposta. Diante disso, conclui-se que a Educação para a Diversidade apresenta estreita relação com a proposta de Educação Inclusiva, uma vez que ambas buscam o combate às assimetrias sociais, a crítica sobre padrões historicamente impostos e o pensar sobre novas formas de fazer uma educação mais democrática, inclusiva, e que enxergue o convívio em condições culturalmente plurais como enriquecedor, usufruído em condições de igualdade de oportunidades. Para que isso seja garantido, não somente a ação do professor em sala de aula, mas, antes disso, a sua

formação como docente, é essencial para que reconheçam os conflitos e relações de dominação na estrutura social e possam, de certa forma, questionar padrões segregadores perpetuados historicamente.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação para a Diversidade; Inclusão.

ABSTRACT

This work aims to highlight the importance of proposing an education for diversity and an intercultural education in the context of education for people with disabilities. To fulfill the proposal, we resorted to the analysis of documents that provided theoretical basis for the development of both the theme of people with disabilities in their qualitative aspect, and the proposal for Intercultural Education, or Diversity Education, and its relationship with Inclusive Education. Furthermore, documents were also used to contextualize the conditions of students with disabilities, especially in the Latin American region. The focus of the documentary analysis consisted of international treaties, official documents produced by Brazil and other academic productions related to the proposed theme. In view of this, it is concluded that Education for Diversity has a close relationship with the Inclusive Education proposal, since both seek to combat social asymmetries, criticize historically imposed standards and think about new ways of making education more democratic, inclusive, and that sees living in culturally plural conditions as enriching, enjoyed under conditions of equal opportunities. For this to be guaranteed, not only the teacher's action in the classroom, but, before that, their training as a teacher, is essential so that they recognize the conflicts and relations of domination in the social structure and can, in a certain way, question historically perpetuated segregating patterns.

Keywords: Special Education; Diversity Education; Inclusion.

RESUMEN

Este trabajo pretende resaltar la importancia de proponer una educación para la diversidad y una educación intercultural en el contexto de la educación de las personas con discapacidad. Para cumplir con la propuesta, se recurrió al análisis de documentos que brindaron base teórica para el desarrollo tanto del tema de las personas con discapacidad en su aspecto cualitativo, como de la propuesta de Educación Intercultural, o Educación para la Diversidad, y su relación con la Educación Inclusiva. Además, también se utilizaron documentos para contextualizar las condiciones de los estudiantes con discapacidad, especialmente en la región latinoamericana. El foco del análisis documental fue constituido por tratados internacionales, documentos oficiales producidos por Brasil y otras producciones académicas relacionadas con la temática propuesta. Ante esto, se concluye que la Educación para la Diversidad tiene una estrecha relación con la propuesta de Educación Inclusiva, ya que ambas buscan combatir las asimetrías sociales, criticar estándares históricamente impuestos y pensar en nuevas formas de hacer que la educación sea más democrática, inclusiva y que vea vivir en condiciones culturalmente plurales como enriquecedor, disfrutado en condiciones de igualdad de oportunidades. Para que esto se

garantice, es imprescindible no sólo la acción del docente en el aula, sino, antes, su formación como docente, para que reconozca los conflictos y relaciones de dominación en la estructura social y pueda, de cierta manera, cuestionar los patrones segregadores históricamente perpetuados.

Palabras clave: Educación Especial; Educación para la Diversidad; Inclusión.

Introdução

A educação é um direito fundamental, que apesar de afirmado em diferentes países por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ainda hoje não é assegurado a uma parcela significativa da população mundial. Essa estatística da desigualdade é apresentada no Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicado em 2018, estimando que mais de 300 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos estavam fora da escola (UNICEF, 2018). A situação é ainda mais grave quando se fala da escolarização dos sujeitos com deficiência, tendo esse grupo maior probabilidade de estar fora da escola, como apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017). Ainda que o foco deste artigo não seja especificamente discutir os indicadores de acesso, permanência e terminalidade que permeiam a relação do estudante com deficiência com a escola básica, admite-se que é importante iniciar este texto registrando que se trata de um grupo que tem tido seu direito à educação negado, o que tem concorrido para elevar os índices de abandono e evasão.

No enfrentamento desse cenário, algumas propostas buscam estabelecer as diferenças como elementos enriquecedores das relações sociais e comunitárias. Nessa perspectiva, a diversidade é percebida como princípio:

A diversidade faz parte do acontecer humano, a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo (Lima, 2006, p. 17).

Nesse sentido, apesar de o convívio social ser marcado pela pluralidade, as diferenças podem ser enxergadas como algo não natural e, assim, transformadas em desigualdade, a partir da perpetuação de padrões de homogeneizadores. Sujeitos que não se encaixam nesses padrões acabam não tendo seus direitos e liberdades protegidos, podendo enfrentar situações de exclusão e segregação. Logo, para que a educação seja democrática, é fundamental ter em mente que os alunos — além de professores e demais atores do contexto educacional — são diferentes entre si e isso não deve ser visto como algo ruim.

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O

nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes (Gomes, 2007, p. 22).

A Educação Intercultural surge, portanto, como uma proposta de uma sociedade em que as diferenças são celebradas e o convívio entre indivíduos diversos seja mutuamente enriquecedora.

A educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos (Fleury, 2001, p. 1).

Além disso, é entendida como uma estratégia para lutar contra as assimetrias presentes na estrutura social, a fim de garantir uma educação de qualidade a todos. O professor, nesse contexto, tem papel importante para a ruptura de padrões segregadores, e para a criação de uma sala de aula inclusiva. Semelhantemente, é de extrema relevância que, em sua formação, o docente adquira conhecimentos sobre como lidar com a diversidade dentro das salas de aula, que têm se tornado cada vez mais heterogêneas.

Compreende-se que a Educação Intercultural, em sua essência, se baseie em uma proposta de educação inclusiva, que se desenvolveu e se consolidou no cenário internacional especialmente a partir da década de 1990, por meio de tratados e declarações firmados entre Estados. Desse modo, este artigo pretende evidenciar as contribuições das perspectivas da educação para a diversidade e da educação intercultural para o contexto dos alunos com deficiência, diante da realidade de exclusão e segregação. Para se pensar a educação de alunos com deficiência é importante ter em mente que, para que esta ocorra em igualdade de oportunidades, é fundamental não ignorar desigualdades, situações de vulnerabilidade e a necessidade de combater uma estrutura excludente e preconceituosa.

Metodologia

Para a realização deste artigo, em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo desenvolvimento parte da seleção de documentos, dentre aqueles produzidos pelo Sistema ONU, que são analisados à luz dos referenciais teóricos e analíticos da Educação para a Diversidade e da Educação Intercultural. Nesse sentido, os documentos representam um caminho para a compreensão da realidade, são o ponto de partida para as análises. Segundo Moreira (2005), esse processo compreende “a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” (p. 271). Além disso:

A análise documental, muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos (p. 276).

O conjunto de documentos utilizados é composto, majoritariamente, por tratados internacionais e demais normas produzidas no âmbito das Organizações das Nações Unidas (ONU) referentes ao direito à educação e à inclusão educacional de alunos com deficiência, sendo estas fontes primárias. Além desses, também lançou-se mão de produções científicas, como fontes secundárias, que versam sobre Educação para a Diversidade, Educação Inclusiva e formação docente, a fim de fundamentar o debate sobre a importância de uma educação transformadora, receptiva às diferenças e que tem como ator de grande relevância o professor.

As buscas pelos documentos supracitados se deram através de sites oficiais das organizações (no caso de produções do Sistema ONU); em acervos científicos virtuais (como o portal de periódicos da CAPES, Google Acadêmico e SciELO), para buscas por artigos científicos que abordassem as temáticas de Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade e Formação Docente; também foram buscados, em sítios oficiais brasileiros, documentos que auxiliassem na fundamentação teórica para o debate proposto.

Buscou-se apresentar a Pessoa com Deficiência a partir do lugar que ocupam socialmente. Para isso, foram trabalhados conceitos-base como o de vulnerabilidade e exclusão.

Posteriormente, trabalhou-se com a concepção teórica da Educação Intercultural (ou Educação para a Diversidade) e da Educação Inclusiva, com o objetivo de demonstrar que as duas propostas têm como base comum a busca pela garantia do direito à educação, sendo esta uma educação de qualidade e que seja capaz de alcançar a todos os alunos e se ajustar às demandas específicas de cada, destacando que as diferenças estão presentes no ambiente escolar e que isso não deve ser visto com estranheza, mas acolhido como uma marca importante da vida em comunidade.

Vulnerabilidade social e pessoa com deficiência

As pessoas com deficiência, historicamente e de forma geral, vivem em situações de privação de direitos, como o direito de acesso ao mercado de trabalho, direito a uma vida digna, à saúde, à educação, entre outros. Ainda que não haja consenso sobre sua condição de exclusão, isto é, ainda que alguns autores vejam a exclusão de maneiras distintas, as pessoas com deficiência certamente não vivem em igualdade plena de direitos com as demais pessoas.

É possível compreender as pessoas com deficiência a partir de uma ótica sobre minorias. A concepção sobre o que são grupos minoritários é vista de maneiras diferentes por pesquisadores de diversas áreas. Aqui, admite-se que grupos minoritários, ou minorias, são entendidos a partir de uma perspectiva qualitativa, isto é, são grupos minorizados, marcados por constantes relações de dominação, de vulnerabilidade e de inferioridade socioeconômica em relação aos demais.

Falar de minoria é falar de relações de subordinação, de sub-representação na escala social. Significa dizer um grupo inferiorizado e dominado por outro grupo prevalente que detém o poder político e econômico, vale dizer, uma questão de vulnerabilidade, de prevalência, de relações de poder, de uns sobre os outros (Madruga, 2013, p. 44).

A noção de minoria, portanto, pode ser vista como fortemente ligada à questão da vulnerabilidade, que caracteriza grupos vítimas de discriminação e intolerância. A vulnerabilidade pode ter como origem fatores externos, como pobreza, baixa ou falta de escolaridade etc., e fatores intrínsecos aos indivíduos, como é o caso de deficiências, doenças graves, fatores demográficos em geral. Assim, existe uma “estreita relação de afetamento no que tange ao poder que lhes é tirado, ao processo de dominação, à violência sofrida, à marginalização social e a uma necessidade premente de tolerância que, segundo boa parte da literatura a esse respeito, não é verificada” (Carmo, 2016, p. 203-204). Deve-se, ainda, ressaltar as relações de assimetria social das quais se originam as minorias e os grupos vulneráveis:

Nessa perspectiva, minoria pode ser definida a partir de uma particularização de um grupo, já que a maioria se define por um agrupamento generalizado, ou seja, por um processo de generalização baseado na indeterminação de traços, os quais indicam um padrão de suposta normalidade, considerada majoritária em relação ao outro que destoa dele. A vulnerabilidade advém, pois, de pressões desse suposto padrão de normalidade, que pressiona tudo e todos que possam ser considerados diferentes. A violência, por sua vez, tanto pode ser física quanto simbólica, originária dessa pressão, que, muitas vezes, na forma de preconceito e rejeição, marginaliza e discrimina o diferente (Carmo, 2016, p. 205).

Ao se tratar de questões relativas a minorias e vulnerabilidade, é comum a associação com o fenômeno de exclusão social. Para Robert Castel, a exclusão social implica a total rejeição de um indivíduo por parte da sociedade. Entretanto, o autor se opõe ao uso generalizado do termo. Nas palavras de Castel, “estar excluído significa estar totalmente aislado de la sociedad, estar fuera de la sociedad” (2014, p. 17). Na sociedade atual, não é tão comum essa situação de exclusão total, uma vez que as relações, estruturadas em torno do mercado, acabam por se desenvolver de forma interdependente. A utilização do termo está mais associada ao fato de que determinados indivíduos, bem como grupos de modo geral, não participam de forma plena da vida social e política, não têm acesso a direitos universais, e, não raras vezes, são esquecidos tanto pelo restante da população quanto pelo Estado. O denominador comum nesses casos é o fator vulnerabilidade, isto é, por nem sempre terem voz para veicular suas demandas, reconhecimento legal de direitos, e nem mesmo amparo estatal, tais indivíduos passam a enfrentar situações de violência simbólica e/ou física e são discriminados, marginalizados e rejeitados. “El problema masivo es más bien el de la precariedad, el de la multiplicación de individuos o de grupos vulnerables que se ven debilitados, que carecen de los recursos suficientes para garantizar su independencia económica y social y que en última instancia, pueden caer en lo que llamamos la exclusión” (Castel, 2014, p. 17).

Os “excluídos”, portanto, não seriam necessariamente um grupo homogêneo, uma vez que a exclusão, como problemática social, pode alcançar indivíduos diferentes entre si, que não se enxergam como pertencentes à mesma coletividade. Os problemas relacionados a essa visão ampla de exclusão já vêm sendo destacados por Castel (2000), que destaca o uso da expressão como forma de definir todas as modalidades de miséria do mundo, tornando-se assim a questão social por excelência. Nesse sentido, o autor defende um uso mais restrito para a expressão, ou seja, deveria ser substituída por uma noção mais apropriada para nomear e analisar os riscos sociais mais diversos. Entre os motivos apresentados pelo autor para a utilização de forma mais restrita do termo, o

primeiro relaciona-se à heterogeneidade de seus usos. “Ela designa um número imenso de situações diferentes, encobrendo a especificidade de cada uma. Ou seja, a exclusão não é uma noção analítica. Ela não permite conduzir investigações precisas sobre os conteúdos que pretende abranger” (Castel, 2000, p. 18).

Outra forma de enxergar a exclusão é partir da inclusão, que remete à relação de dentro e fora. Os indivíduos que estão dentro, no âmbito social, são aqueles que participam da vida política, social, econômica, cultural, e compartilham um sentimento de pertencimento a uma dada coletividade. Em outras palavras, ser incluído se associa ao conceito de cidadania e de desfrute de direitos constitucionais (Boneti, 2006).

Apesar de discordâncias no que diz respeito ao significado de exclusão social, este trabalho entende que, no que tange às pessoas com deficiência, a compreensão de exclusão social está associada à ausência de direitos básicos, ou mesmo a incompletude destes, o que os leva a uma situação de desamparo e vulnerabilidade. Cabe destacar que o termo Pessoa com Deficiência compreende aquelas pessoas que possuem deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais de longo-prazo, as quais, “em interação com várias barreiras [atitudinais e ambientais], podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2007, Art. 1, p. 16). Dessa forma, a luta por inclusão das pessoas com deficiência tem como fundamento a busca pela garantia de direitos muitas vezes acordados internacionalmente, contudo, ainda não aplicados em nível doméstico, e uma busca por igualdade de oportunidades, que é apresentada por Madruga (2013) da seguinte maneira:

a igualdade de oportunidades pode ser definida como a eliminação de impedimentos físicos, econômicos, sociais ou culturais que de alguma forma restrinjam ou excluam as pessoas com deficiência de sua plena participação e desenvolvimento na sociedade, mediante uma série de medidas inclusivas que englobam a acessibilidade universal; um sistema educacional especializado; condições de trabalho justas, favoráveis e de remuneração digna, programas e serviços de saúde adequados, dentre outras inseridas no processo de luta pela inclusão social desse coletivo (p. 126).

Desse modo, sustenta-se aqui que a garantia de direitos deve ocorrer a fim de que pessoas com deficiência não sejam marginalizadas e privadas de serem plenamente incorporadas à vida em sociedade, combatendo situações de vida indignas. Além disso, é necessário entender que as deficiências não são apenas condições traduzidas em termos médicos, mas algo que envolve fortemente a estrutura na qual estão inseridos os indivíduos que a vivenciam. É um fenômeno complexo que envolve questões físicas, sensoriais, e intelectuais dos indivíduos, bem como a sociedade em que vivem. A transposição das barreiras (físicas, na comunicação, atitudinais, entre outros tipos) é essencial para a proteção e garantia de liberdades e direitos.

Vulnerabilidade social e pessoa com deficiência na América Latina

É possível identificar significativos esforços direcionados à proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência no cenário internacional. Organismos internacionais, como a ONU e suas agências especializadas, desde meados do século XX, vêm se articulando junto a atores relevantes — como Organizações Não-Governamentais e organizações de pessoas com deficiência — a fim de garantir que as pessoas com deficiência tenham uma vida digna e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Essas iniciativas se dão principalmente na forma de tratados internacionais, ou seja, documentos firmados majoritariamente entre Estados, que são atores do Direito Internacional Público, e que atribuem direitos e deveres às partes envolvidas (Madureira, 2018).

O tratado internacional mais recente e de maior relevância e abrangência atualmente, no que diz respeito à pessoa com deficiência, é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, criada em 2006. Esta consiste em um tratado de direitos humanos que surgiu com o intuito de assegurar que todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência desfrutem de todos os direitos que os demais cidadãos. A Convenção prevê que essas pessoas sejam completamente inseridas na sociedade e que possuam seus direitos e liberdades totalmente protegidos. Além disso, adota como princípios:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Brasil, 2007, Art. 3).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado em 2011, estimava que 15,6% da população mundial, cerca de um bilhão de pessoas, possuíam algum tipo de deficiência. (World Health Organization, 2011). Dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), gerados entre os anos de 2000 e 2010, indicam que, à época, existiam mais de 66 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência vivendo na região, o que representava 12,3% da população latino-americana total. Atualmente, estima-se que o número supere as 100 milhões de pessoas (CLADE, 2020). Reconhece-se, contudo, que não há dados precisos sobre as pessoas com deficiência na América Latina, e órgãos internacionais entendem que essas pessoas enfrentam, ainda, uma situação de sub-representação, especialmente aquelas em situação de extrema pobreza. Isto porque, como pontua o Relatório, as situações de deficiência podem agravar a pobreza e vice-versa (World Health Organization, 2011).

A Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2020) também vê a pobreza como fator agravante das situações de incapacidade, devido à falta de cuidados e atenção necessários. Por outro lado, também veem que a falta de assistência comumente leva à redução significativa da renda familiar, já que, em muitos casos, ao menos um membro da família da pessoa com deficiência tem que parar de trabalhar. “Asimismo, el hecho de tener una discapacidad hace más probable que la propia persona viva en

situación de pobreza. Al no tener acceso a una educación de calidad y al tener pocas posibilidades de acceder a un empleo, están más expuestas a eso” (p. 15).

De acordo com a CLADE, até o momento da publicação de seu relatório, trinta Estados da América Latina e Caribe ratificaram a CDPD. Isto significa dizer que, “de los 33 países de América Latina y el Caribe, en 17 países es posible encontrar menciones directas al tema de la discapacidad en las normativas constitucionales, y 23 países de la región cuentan con normativas específicas nacionales sobre discapacidad” (CLADE, 2020, p. 24). Contudo, apenas a assinatura, ratificação e até mesmo a internalização dessas normas não garantem que o que foi firmado internacionalmente será executado no âmbito doméstico. Entre as maiores preocupações no que concerne à educação das pessoas com deficiência na América Latina estão a dificuldade de acesso aos centros educativos, incluindo nisso as barreiras físicas e arquitetônicas no ambiente, juntamente com as recusas de matrícula; baixa escolarização de crianças com deficiência nas zonas rurais e em comunidades indígenas; falta de profissionais capacitados etc. (CLADE, 2020).

A educação para a diversidade

Tendo em vista a discussão do tópico anterior sobre vulnerabilidade social e a pessoa com deficiência, cabe ressaltar que o aluno com deficiência também pode se deparar com barreiras à sua participação na sala de aula, o que, por sua vez, pode impedir a garantia de seu direito a uma educação de qualidade e em igualdade de oportunidades com os demais alunos sem deficiência. Portanto, há grande relevância em estudar a relação entre as pessoas com deficiência e a educação, afinal, as pessoas com deficiência podem se ver diante de incontáveis barreiras ao seu acesso à educação, o que, claramente, as conduz a situações de desigualdade. Alguns exemplos de barreiras são: a) físicas e arquitetônicas, isto é, ausência (total ou parcial) de acessibilidade no espaço físico para que os alunos em cadeiras de roda, por exemplo, tenham acesso às salas de aula e demais espaços de uso comunitário; b) atitudinais, ou seja, atitudes baseadas em preconceito, capacitismo e estereótipos contra as pessoas com deficiência, que acabam por reforçar a discriminação e a exclusão; c) de comunicação, que se referem aos entraves a uma comunicação clara entre o aluno com deficiência e seu professor, material didático, colegas etc., como é o caso, por exemplo, de alunos surdos que não têm o suporte de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ambiente escolar (Brasil, 2008). O próprio currículo escolar pode ser um entrave à educação das pessoas com deficiência, no caso de a escola não promover a acessibilidade e a inclusão por meio da adaptação curricular, por exemplo. Assim, o estudo sobre a educação de pessoas com deficiência é fundamental para identificar as falhas presentes no sistema educacional na garantia desse direito e também para a luta por políticas educacionais cada vez mais inclusivas.

Nesse sentido, ganham importância as discussões acerca de modelos de educação que venham a romper com padrões homogeneizantes e segregadores pensando em modelos mais inclusivos de educação, direcionados a uma educação intercultural baseada em uma proposta de educação inclusiva. Essas duas perspectivas serão desenvolvidas a seguir.

Educação Intercultural

A sociedade atual definitivamente não se configura como homogênea. As diferenças são inerentes ao convívio humano e devem ser reconhecidas como tal. Diante da diversidade, que alcança todas as esferas da sociedade, é essencial que professores e demais atores educacionais saibam lidar com essa questão. Deve-se reconhecer que a formação do indivíduo é um processo histórico que envolve questões múltiplas e, em um ambiente heterogêneo, a educação é um importante aliado no combate a preconceitos raciais, de gênero, de cunho religioso, entre outros, visando criar espaços cada vez mais democráticos e plurais.

Nesse sentido, a abordagem intercultural compreende que a noção de cultura tem papel central na constituição das identidades e na construção das relações sociais. É relevante destacar que este trabalho utiliza a concepção de interculturalidade, que é compreendida por Zapata (2014) como um conceito propositivo que se refere à dinâmica gerada pela interação de indivíduos e grupos culturalmente distintos, diferente de multiculturalidade, conceito descritivo da situação social como plural e diversa.

A educação intercultural é aquela “que contribuye a la construcción de una sociedad intercultural en la que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas ocurran desde planos de igualdad, se basen en el respeto, y resulten mutuamente enriquecedoras” (Del Valle, 2013, p. 59). É a educação que trabalha para atender e valorizar as diferenças, compreendendo que são elas que tornam o convívio social tão rico e diverso. A escola, segundo Canen e Xavier (2011), é um espaço de cruzamento de culturas. Por isso, uma educação para a diversidade deve formar pessoas “convencidas de la necesidad de combatir las asimetrías por el hecho de pertenecer a grupos culturales minoritarios o minorizados, así como comprometidas con el combate a todo tipo de discriminación” (Del Valle, 2013, p. 59).

Para o logro de uma educação intercultural de qualidade, é importante que haja uma mudança de perspectiva também por parte dos docentes. Del Valle (2013) apresenta algumas mudanças que devem ocorrer para que a educação em um contexto diverso seja bem sucedida e, entre elas, estão: reconhecer e valorizar as diferenças, enxergando-as como algo positivo e vantajoso para o convívio; entender que todos, inclusive os professores, são diferentes entre si e isto não deve ser encarado como algo ruim; abandonar a noção de déficit, isto é, de que o professor deve dar ao aluno algo que lhe está em falta; conhecer as relações de conflito e dominação presentes no contexto social; compreender a proposta de educação inclusiva como aquela que abraça as diversidades e faz com que o aluno se sinta acolhido, respeitado e seguro. A abordagem educacional para a diversidade visa garantir a todos os alunos, sem exceção, uma educação de qualidade. A autora ainda apresenta premissas centrais da educação para a diversidade: a) o aluno é portador de sua própria cultura; b) o aluno tem potencial de aprender, e o professor deve transmitir a ele essa convicção; c) a interação entre os alunos é benéfica, transmite ensinamentos e promove aprendizagens; d) a participação comunitária na educação é muito importante.

A educação intercultural, de acordo com Zapata (2014), deve ser trabalhada e desenvolvida com ou sem a presença de diversidade cultural no ambiente educacional.

Entendida así, una educación basada en la interculturalidad desde un contexto latinoamericano, es una educación con claros fines éticos y políticos. En su dimensión ética, es aquella que desde el reconocimiento de las diferencias culturales permite educar para la disposición a descentrarnos y comprender que no existe una única cultura (la dominante) y que no existen culturas ni superiores ni inferiores, solo son diferentes. En su dimensión política promueve un espacio en el que como ciudadanos, con igualdad de condiciones y derechos, podamos dialogar reconociendo y respetando nuestras diferencias culturales como enriquecedoras, pues su propósito es construir una sociedad que no admite asimetrías, en especial, aquellas presentes en el ámbito educativo (p. 221).

Assim, é muito importante que o professor seja munido de ferramentas para lidar com as diferenças em sala de aula e aprender a regular a convivência entre pessoas de repertórios simbólicos diversos, a fim de que sejam combatidas tendências homogeneizantes sobre as salas de aula, a partir da imposição de uma cultura ou grupo dominante sobre os demais. Esse tipo de imposição e dominação, como já mencionado, conduz as pessoas — e os alunos, nesse caso específico — a situações de exclusão e segregação, uma vez que tenta tornar a sala de aula um espaço homogêneo e, por fim, acaba por afastar os alunos que “fogem à regra”.

Educação Inclusiva

Diante do exposto, é possível dizer que uma educação para a diversidade se traduz em uma proposta que promove a inclusão de todos os alunos. A educação inclusiva começou a ganhar força, internacionalmente, a partir dos anos de 1990, com a elaboração de diversos tratados e declarações entre Estados do Sistema Internacional. Aqui serão trazidos alguns deles.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi criada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que representa um marco na história da educação de todas as pessoas e, especificamente aqui, das pessoas com deficiência. De acordo com a Declaração, os Estados, em suas esferas domésticas, devem adotar medidas que garantam acesso igualitário à educação por todos os alunos, com ou sem deficiência (UNESCO, 1990).

A Declaração estabelece como fundamento de uma educação em igualdade de oportunidades aquela que não discrimina e não exclui, e que promove a participação de todas as pessoas no sistema educativo. Portanto, os Estados Partes deveriam se empenhar em eliminar barreiras que impediam as pessoas de desfrutar de seu direito à educação. No que tange às pessoas com deficiência, o documento reconheceu que possuíam necessidades educacionais especiais e, por isso, necessitam medidas específicas para que esse direito seja devidamente garantido. No mesmo ano (1990) foram elaboradas as Diretrizes de Tallinn para Ação no Desenvolvimento de Recursos Humanos no Campo da Deficiência, propostas pela resolução 44/70 da Assembleia Geral da ONU. Essas Diretrizes transparecem uma visão sobre a deficiência diferente dos anos e décadas anteriores, partindo não mais de uma concepção médica, isto é, como se a deficiência fosse um problema médico que deveria ser solucionado, mas de um modelo social, em que é enxergada como resultado da interação de um sujeito com determinada deficiência e o ambiente em que vive. A luta das (e pelas) pessoas com deficiência passava a ser pelo

reconhecimento destas como seres políticos, sociais, dotados de direitos e liberdades, que deveriam ter tratamento igualitário com relação às demais pessoas e total participação na vida social. Para isso, o documento destacava a importância de o meio físico e os meios de comunicação serem adaptados, para o acesso devido de todas as pessoas (United Nations, 1990).

As Normas Gerais para Equiparação de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (1993) foi outro documento formulado no âmbito internacional, que ressalta a evolução histórica da luta pelos direitos das pessoas com deficiência ao longo da segunda metade do século XX e a importância dos esforços de reabilitação, normalização e orientação educacional para o retorno da vida em sociedade. Isso possibilitou que essas pessoas se tornassem cidadãos ativas e passassem a lutar por mudanças nas políticas para que as situações de segregação e discriminação fossem eliminadas. Com isso, a luta por direitos e o surgimento de novas concepções sobre a deficiência levaram ao surgimento de movimentos políticos que passaram a demandar tratamento igualitário em todas as áreas (United Nations, 1993).

As Normas Gerais consideravam que a acessibilidade é fator essencial sem o qual as pessoas com deficiência não poderiam viver em igualdade de oportunidades. Orientam que a educação das pessoas com deficiência seja constituída como uma parte integrante do sistema de ensino nacional, devendo ser estabelecidos planos e programas curriculares específicos para esse público. Sugerem, ainda, que o atendimento educacional de alunos com deficiência, independentemente de tipo e severidade, deve ser feito preferencialmente no ensino regular, com a possibilidade de se admitir escolas especiais ou classes especiais, quando o ensino, nesses casos, ser mais adequado nesses locais. Todas as orientações presentes nas Normas Gerais para Equiparação de Oportunidades das Pessoas com Deficiência afirmam ter em vista a preservação e exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A partir de então, junto à concepção de acessibilidade, é possível ver o surgimento do paradigma da inclusão, que caminha lado a lado com a compreensão sobre participação, e que ganhou bastante visibilidade com a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). A Declaração de Salamanca é um dos documentos mais importantes no que diz respeito ao direcionamento sobre a inclusão de alunos com deficiência para a democratização do ensino. Também compreende que as pessoas com deficiência devem viver em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e reconhece que o direito à educação deve ser assegurado considerando que cada criança possui necessidades e características específicas. A educação, por isso, deve ser acessível e inclusiva (UNESCO, 1994).

A UNESCO (2005) define a inclusão da seguinte maneira:

A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que

educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (p. 10-11).

Tendo em vista a equalização de oportunidades, com base nos princípios de promoção de educação a todos, e também considerando que as pessoas são inerentemente diferentes entre si, o sistema educacional deve se adequar para que seja possível atender de forma justa às necessidades específicas dos alunos, assumindo-se que diferenças compõem a convivência humana e, no contexto escolar, é fundamental que a educação se adapte de forma adequada às necessidades específicas de cada aluno (UNESCO, 1994).

O aluno com deficiência deve ter acesso ao sistema de ensino nas escolas regulares, salvo em situação muito específica, que deverão se adequar para satisfazer às suas necessidades educacionais. As escolas deverão seguir uma proposta de educação inclusiva e os Estados deverão promover programas de treinamento e formação de professores com esse fim.

Com a Declaração de Salamanca, foi adotada uma Estrutura de Ação em Educação Especial e seu objetivo era instruir e informar governos sobre políticas e medidas em geral que pudessem guiar as ações governamentais e demais entidades na implementação do que a Declaração propunha. A compreensão sobre a escola inclusiva surge da ideia de que todas as crianças, ainda que possuam necessidades educativas especiais, devem ser incluídas em arranjos educacionais desenhados para a maioria delas, a partir de uma pedagogia centrada na criança e em seu potencial de desenvolvimento.

A partir da concepção de Educação Inclusiva, todos os alunos deveriam fazer parte do sistema educacional em igualdade de oportunidades com os demais, e, pela proposta da Educação Especial, aqueles alunos com necessidades educacionais especiais, igualmente, deveriam ser incluídos ao processo de ensino e aprendizagem, preferencialmente no sistema regular, e não mais segregados em escolas ou classes especiais. Para isso, deveria haver modificações em diversos aspectos da escolarização, a fim de contribuir para o sucesso das escolas inclusivas, tais como: edificações, currículo, formação docente, abordagens pedagógicas, avaliação etc.

É relevante também mencionar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em 2006 pela Assembleia Geral da ONU, que traz consigo a consolidação de princípios basilares referentes aos direitos e liberdades das pessoas com deficiência construídos especialmente nas últimas décadas do século XX. A CDPD é um tratado de direitos humanos e possui grande aceitação no cenário internacional, contando com mais de 180 Estados Partes. No que tange à educação, esta deve ter como base princípios de acessibilidade, igualdade de oportunidades, acesso, participação, inclusão, não discriminação, entre outros, de modo a potencializar o desenvolvimento humano (Brasil, 2007).

Educação para a diversidade e inclusão: considerações sobre o papel do professor

Os esforços recentes que têm sido feitos no sentido de tornar a educação mais democrática, compreendendo que a educação é um direito fundamental, apontam para uma perspectiva de inclusão que abarca todas as áreas da vida dos sujeitos, com o fim de garantir participação igualitária e justa. Com isso, a configuração das salas de aula é alterada e se torna cada vez mais heterogênea (apesar de ainda haver, atualmente, alunos fora das escolas e, no caso de alunos com deficiência, também alocados em escolas especiais). Essa heterogeneidade pode ser problemática quando o professorado não está preparado para lidar com a diversidade e, por isso, acaba por perpetuar padrões homogêneos e segregadores.

Marin e Zeppone (2012) afirmam:

É possível, portanto, identificar uma interferência no trabalho do professor quando se altera significativamente a composição da turma de alunos inserindo crianças com deficiência. Essa circunstância de heterogeneidade, após a expansão da escolaridade para toda a população, ainda não é digerida pelo professorado, pois o que vigora nas escolas é a busca da homogeneidade, traço extremamente forte da cultura escolar (p. 148).

As autoras afirmam, ainda, que a forma que o docente enxerga a diversidade está fortemente ligada à sua formação desde seu núcleo familiar, envolvendo formas de pensar, sentir, agir, o que também afeta a maneira com que enxerga a si mesmo e aos demais. Há, certamente, insegurança por parte de alguns professores diante da necessidade de trabalhar com salas de aula mais plurais, porém, as autoras ainda demonstram que a diversidade cultural dos próprios docentes pode se traduzir em diversidade nas abordagens, nas tarefas, nas formas com que lidam com os alunos etc. (Marin; Zeppone, 2012). Isso se relaciona com o que Del Valle (2013) aponta sobre o docente reconhecer a si mesmo, também, como diferente.

O papel do professor é, então, estimular uma visão crítica sobre padrões culturais impostos, que apenas reforçam uma estrutura de desigualdade e segregação. No entanto, é fundamental que o docente seja, em sua formação, confrontado com esses mesmos questionamentos e habilitado para lidar com a diversidade cultural em sua sala de aula.

Entretanto, no que tange à visão dos professores sobre alunos com deficiência, Monteiro, Camargo e Freitas (2016) constatam que, apesar de reconhecerem seu potencial de aprendizagem, acabam optando por estratégias mais simplificadas, já que muitos não têm clareza sobre como ensiná-los. Essas tarefas, além de simplificadas, são comumente descontextualizadas e vazias de sentido. Outros docentes, ao lidarem com alunos com deficiência, acabam não criando propostas específicas para esses alunos, em uma tentativa de manter a uniformidade escolar.

Souza (2016) observa que diversos documentos internacionais, como os citados acima, apontam a formação docente como uma área essencial na garantia de uma educação inclusiva, e critica a estrutura de formação docente para a diversidade no Brasil:

As políticas atuais sobre formação de professores corroboram com a ideia da desqualificação profissional, tanto dos professores capacitados quanto dos professores especializados, visto que não há um posicionamento na tomada de medidas que favoreçam a normatização de um currículo de base legal de

formação de professores em nosso país e a regulamentação quanto à modalidade e ao locus dessa formação, para que, de fato se efetive a qualificação dos professores para o atendimento da população que faz uso da escola pública, principalmente (p. 337).

Além disso, afirma que, no Brasil, os cursos de formação de professores incluem temas rasos sobre Educação Especial, poucos temas relacionados às deficiências em si e às tensões sociais em torno dessa temática.

Garcia (2013) pontua que a política de educação especial em vigor no Brasil, ao assumir uma perspectiva inclusiva, pode ser compreendida como operando uma dupla reconversão dos professores. Primeiro, em relação aos professores regentes das turmas de educação infantil e do ensino fundamental, que passaram a ter com regularidade em suas classes alunos da educação especial. Segundo, na mudança de ação docente dos professores de educação especial, a qual também se desdobra em duas possibilidades: a primeira em relação ao locus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais; e a segunda, no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência, para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características. O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade.

Em consonância com a educação para a diversidade, Souza (2016) ainda destaca que a formação de professores para a inclusão não pode ignorar os contextos social, cultural, político e econômico em que se vive.

É essencial que o professor em formação possa compreender o processo no qual está inserido, entender os meandros que delineiam as iniciativas propostas politicamente, compreender que as bases da educação nacional estão pautadas por uma engrenagem de injustiça, de desigualdade, de falta de participação social e que, a educação sozinha não poderá solucionar problemas que são de ordem estrutural (p. 339).

A capacidade dos docentes de lidar com a diversidade está fortemente ligada ao ensino que recebem durante sua formação como professores. Fornecer o conhecimento necessário para abordar e lidar com a heterogeneidade de seu alunado é benéfico e necessário para que a inclusão educacional seja, de fato, alcançada. Admite-se que ministrar conteúdos a um grupo heterogêneo de alunos não seja tarefa simples. Contudo, é precisamente por isso que se reforça aqui a necessidade de que a formação de professores tenha em vista as configurações diversas que esses docentes encontrarão ao lecionar. Para que possam construir uma educação democrática, devem receber, em sua formação, conhecimentos sobre como, de forma prática, tornar esse direito acessível às necessidades de cada aluno.

Considerações finais

Atualmente, é possível dizer que somos iguais nas diferenças, isto é, as pessoas são naturalmente diferentes entre si, e narrativas homogeneizantes não devem ter lugar em nossa sociedade. A proposta de educação intercultural tem como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade plural que se estabelece por princípios de igualdade e respeito, em que a diferença é celebrada. Neste trabalho, expandiu-se o conceito de educação para a diversidade à realidade dos alunos com deficiência, uma vez que estes também são historicamente vistos como o “outro” e, conseqüentemente, muitas vezes são privados de uma educação de qualidade e em igualdade de oportunidades com os demais.

Foi possível verificar que, no cerne da educação para a diversidade, encontra-se uma proposta de educação inclusiva, isto é, que celebra as diferenças, ao invés de rejeitá-las, e que tenha como objetivo garantir que cada aluno, independentemente de suas características particulares, tenha o direito ao acesso à educação e à aprendizagem.

Nisso, é fundamental voltar os olhos ao papel que o docente desempenha. Não é possível concretizar propostas de educação inclusiva quando os professores não sabem lidar com as diferenças dentro da sala de aula. Mesmo que ao final da primeira década dos anos 2000 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país, recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação, os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, dando uma ênfase maior na formação em serviço. Michels (2011) aborda a formação de professores de educação especial estabelecendo relações com a tese da “reconversão docente”, entendendo-a como uma proposição de formação que indica ampliação de funções e restrição de base teórica.

Estudos destacados por Rosa Zapata (2014) apontam que muitos professores se sentem inseguros e pouco preparados para lidar com a diversidade de seu alunado. Isso é problemático devido ao fato de a diversidade ser inerente ao ser humano e à vida em sociedade. Propostas de homogeneização na educação são mecanismos utilizados para silenciar os diferentes e impor uma regra para que todos se encaixem, levando a uma situação de segregação. Professores devem ser bem preparados para lidar com alunos com culturas — e repertórios simbólicos, de modo geral — diferentes, já que, como exposto por Del Valle (2013), os próprios professores são diferentes e devem se reconhecer nisso. Além disso, docentes, como atores de grande importância no sistema educacional das sociedades, devem ser formados com base em uma educação voltada ao reconhecimento e valorização das diferenças para que, assim, possam combater uma estrutura segregadora e fazer com que a educação seja, de fato, inclusiva.

A educação para a diversidade, quer seja ela cultural, como é o caso de alunos indígenas em sala de aula com não indígenas, ou relacionado a uma deficiência, deve ser democrática. O professor tem papel essencial não apenas lidando com essas diferenças ao ministrar determinado conteúdo, mas ao questionar e criticar sistemas excludentes que são impostos. Para isso, deve receber, em sua formação, conhecimentos sobre como exercer o papel de docente em contextos tão diversos, no âmbito cultural, político, socioeconômico etc. Uma formação docente defasada pode colocar em risco a inclusão de alguns alunos, uma vez que não são incomuns queixas de professores sobre insegurança

e desconforto em ter alunos “diferentes” em suas salas de aula. Por isso, ressalta-se aqui a importância de lutar por políticas educacionais e de formação docente mais bem estruturadas, e pela participação dos professores em sua elaboração.

Referências

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e inclusão social: teoria e método. **Contexto e Educação**. Ijuí, n. 75, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1117>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, 2007. 47p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2023.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Vila Isabel, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTWg5kbXZw8Rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 64, ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/119546>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000.

CASTEL, Robert. Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. **Revista Internacional de Sociología**. Córdoba, Espanha, v. 72, jun. 2014. Disponível em: <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/584/610>. Acesso em: 17 mai. 2023.

CLADE. **El derecho a la educación de las personas con discapacidad: ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe? Reflexiones y recomendaciones a partir de consulta a organizaciones y comunidades educativas de la región**. São Paulo, 2020. 86p.

Disponível em: <https://redclade.org/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DEL VALLE, Sylvia Irene Schmelkes. Formación de docentes para la diversidad. In: Margarita Poggi (coord.). **Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional**. 1. ed. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260/PDF/225260spa.pdf.multi>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FLEURY, Reinaldo Mathias. DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL. **PerCursos**. Florianópolis, v.2, n. 0, setembro, 2001. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1490/pdf&hl=pt-BR&sa=X&ei=7vYeZf3sFY_5yASiuYagDQ&scisig=AFWwaeearEEb4V71M7SHGMc63hEkE&oi=scholar. Acesso em: 15 ago. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Vila Isabel, v. 16, n. 48, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p 11-47.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MADUREIRA, Alice Rabelo Vaz. **A pessoa com deficiência na América do Sul: um estudo sobre as legislações brasileira, argentina e chilena**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/RellInternac_MadureiraAR_1.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

MARIN, Alda Junqueira; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68423875011.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; FREITAS, Ana Paula de. Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, n. s1, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12236>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

SOUZA, Sirleine Brandão de. Currículo, profissionalização e inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Reino Unido, n. s1, ago. 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12295>. Acesso em: 09 ago. 2023.

UNESCO. **Orientações para a Inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. Paris, 2005. 38p. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 9p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

UNESCO. **Education and Disability**. UNESCO Institute for Statistics. Fact sheet No. 40. [S./], 2017. 13p. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs40-education-and-disability-2017-en.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, Espanha, 1994. 47p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 14 jul. 2023.

UNICEF. **A future stolen**: young and out of school. UNICEF Data. [S./], 2018. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/a-future-stolen/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNITED NATIONS. The General Assembly. **Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities**. [S./], 1993. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

UNITED NATIONS. The General Assembly. **Tallinn Guidelines for Action on Human Resources Development in the Field of Disability**. Talín, Estônia, 1990. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/82160>. Acesso em: 25 jul. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. [S./], 2011. Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X85665>

ZAPATA, Rosa. Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Araucanía, v. 17, n. 2, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054016.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)