

DESAFÍOS, PROBLEMAS Y SABERES RELATIVOS A LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Challenges, problems and knowledge regarding teaching practice in inclusive education

REINALDO MATIAS FLEURI*

Resumen

Recientemente Brasil ha comenzado un amplio proceso para implementar políticas públicas de inclusión, tanto en el sistema educativo como en el empresarial. Dicho proceso ha suscitado muchos obstáculos que cuestionan el sistema disciplinario escolar así como la organización en las empresas. No existen suficientes preguntas operacionales que revelen la perplejidad frente a la dimensión política, económica, ideológica, cultural, institucional, educacional, didáctica y, particularmente, epistemológica que implica el desafío de acoger institucional, social y educacionalmente a personas con necesidades especiales.

El artículo discute algunas de las preguntas planteadas recientemente en el grupo de trabajo sobre educación especial de la Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Educación) y analiza las implicaciones en la formación docente bajo la perspectiva de la complejidad y la interculturalidad.

Palabras clave: educación inclusiva, interculturalidad, formación docente, complejidad, educación especial

Abstract

Brazil has recently begun a wide process towards implementing public inclusion policies both in the educational and entrepreneurial areas. Such process has produced many obstacles which question the school subject system as well the organization inside companies. There are not enough operational questions to reveal the perplexity when facing this political, economic, ideological, cultural, institutional, educational, teaching and particularly, epistemological reality, which implies the challenge of taking in people with special needs at institutional, social and educational level. This article discusses some of the questions recently formulated in the special needs education working group, Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (National Association of Research and Post Graduate Studies in Education). It further analyses the implications upon teaching education under the perspective of complexity and interculturality.

Key words: inclusive education, interculturality, teacher education, complexity, special needs education

* Doctor en Educación por la Universidade Estadual de Campinas, Profesor del Centro de Ciencias de la Universidad Federal Sta. Catarina, fleuri@ced.ufsc.br

Presentación

En este coloquio¹ estamos buscando explicitar cuáles cuestiones de la investigación sobre las prácticas docentes² deben ser planteadas, qué problemas la investigación ha efectivamente enfrentado y qué saberes sobre la práctica docente en nivel de la enseñanza primaria y secundaria han sido elaborados. Este artículo pretende enfocar, en el contexto brasileño, algunas cuestiones que están siendo puestas para la práctica docente en el proceso de inclusión de personas con deficiencias físicas en la escuela regular, como algunos análisis presentados por investigadores en la reunión de la ANPEd en 2005. Aunque el número de investigaciones acá consideradas sea restricto, los estudios son significativos, una vez que representan las investigaciones más recientes discutidas en el forum más importante del debate educacional en Brasil. De las cuestiones presentadas en estos estudios, enfocamos sólo algunas que nos parecieron importantes para la problematización de la práctica docente en la enseñanza primaria y secundaria.

Introducción

Hoy en Brasil vemos un amplio movimiento político para la inclusión de personas con deficiencias en la vida de diferentes instituciones, particularmente en las escuelas de enseñanza regular y en empresas. La obligatoriedad legal (Brasil, 1999) de acogimiento e inserción de personas con deficiencia en instituciones educacionales y empresariales resulta de luchas históricas de movimientos sociales por garantía de derechos de ciudadanía y de igualdad de oportunidades para todos. Se trata de una estrategia política

¹ Les pratiques d'enseignement: à quels enjeux fait-on face? Qu'en savons nous? Perspectives comparatives "Amérique du Nord-Amérique du Sud". Promovido por la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative –Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE) Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS Sherbrooke). Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. 18-19 abril 2007.

² Lenoir (sometido a publicación) distingue entre práctica del profesor y práctica docente –“La primera incluye el conjunto de gestos y discursos del profesor en clase, pero también en todas las otras situaciones relacionadas a su acción profesional” (Altet, 2002). La segunda se define como un conjunto de actividades gestuales y de discursos operativos simples y complejos (constituidos de innumerables dimensiones imbricadas) (Ibid.), en situación, consolidadas en el cotidiano y se realizan temporalmente en tres fases: –la fase preactiva se caracteriza por la intención inicial de la acción y la planificación de la actividad, comprendidas antes de la acción mientras se proyecta (los “ya-que”); –la fase interactiva, de realización en clase o la intención de acción se actualiza mientras se manifiesta en la propia acción (actuar tal como observar), que implica desprender la estructuración del recorrido realizado (su secuenciación); –la fase postactiva, de retroacción, la de interpretación del plan, del acto puesto y de las intenciones consideradas resultantes se caracterizan por una legitimación que conducen a la expresión de una argumentación justificativa (los “por qué”).”

emergencial con el objetivo de apoyar determinados sectores y grupos socioculturales a desarrollar capacidades personales y colectivas para desempeñar roles de ciudadanía de los cuales han sido tradicionalmente marginales.

Ese movimiento enfrenta y promueve múltiples contradicciones, que se tornan en enfoque de intensos debates. Los trabajos presentados en 2005 en el GT Educación Especial de la ANPEd configuran un indicio del amplio debate que se viene articulando a nivel nacional e internacional, destacando algunas de las cuestiones y propuestas relevantes. En ese sentido, retomamos trabajos que enfocaban la cuestión de la formación de profesores para la educación inclusiva, buscando reflexionar sobre problemas emergentes en ese contexto, tomando como referencia investigaciones que vimos desarrollando acerca de la perspectiva de la complejidad e interculturalidad.

Se evidencia que la inserción activa de personas con deficiencias en los procesos institucionales escolares y empresariales requiere, más allá de adaptaciones circunstanciales, transformaciones paradigmáticas y profundas en el sistema organizacional, bien como el desarrollo de concepciones, estructuras relacionales y referenciales culturales capaces de agenciar la complejidad y la conflictualidad inherente a la interacción entre diferentes sujetos, lenguajes, intereses, culturas. El desafío de fondo consiste en desarrollar procesos institucionales capaces de *respetar las diferencias* y de *integrarlas en una unidad que no las anule*, sino que *activen el potencial creativo y vital de conexión entre diferentes agentes y entre sus respectivos contextos* (Fleuri, 2003). Esta es la cuestión clave de la interculturalidad, que se coloca, de facto, en el discurso de las diferencias físicas y mentales, étnicas y culturales, de género y de generaciones a ser acogidas en la escuela, en la empresa y en la sociedad y en la relación entre los pueblos, a ser consideradas en los equilibrios internacionales y planetarios.

Tal reto trae implicaciones para la formación de educadores, que son interpelados a comprender críticamente los problemas emergentes y a desarrollar estrategias educativas pertinentes y eficaces. Es desde este enfoque particular, de la formación de educadores para la educación inclusiva, que vamos a discutir algunas de las cuestiones puestas por estudios presentados durante la 28ª Reunión de la ANPEd, en 2005, en el GT Educación Especial: ¿Qué tensiones emergen en las relaciones de saber y de poder en procesos de educación inclusiva y cuáles sus implicaciones para la formación de educadores?

Deficiencias y necesidades especiales: definición legal

La primera cuestión que se coloca a la práctica docente en los procesos de educación inclusiva se refiere a la propia concepción de los *sujetos* a ser incluidos. Tal cuestión se reviste de fundamental importancia político-pedagógica una vez que condiciona

la constitución de significados y de las estrategias educativas a ser promovidas. En verdad, las luchas por conceptualización y definición legal de las diferentes categorías de ciudadanos y de sus respectivos derechos constituyen un importante campo de *lucha ideológica* y de constitución de *identidades socioculturales*.

De modo particular, la educación inclusiva, formulada originariamente como *full inclusion* (Stainback & Stainback, 1992), prescribe que todos los niños y niñas deben ser incluidos en la vida social y educativa de la escuela y de su barrio. Ese movimiento, iniciado en los países escandinavos, se afincó en los Estados Unidos y en Canadá, en particular en Quebec, tornándose presente en la mayoría de los países de la Europa. En Brasil, el principio de la integración es defendido desde 1970 por un movimiento que apuntaba a acabar con la segregación, favoreciendo la interacción entre alumnos con deficiencia y alumnos considerados “normales”.

Segundo, la *Política Nacional de Educación Especial* (Brasil, 1994), la integración se justifica como principio a medida que se refiere a los valores democráticos de igualdad, participación activa, respeto, derechos y deberes socialmente establecidos. Entretanto, Sousa e Silva (2005, p. 10) argumentan que el “principio de la integración”, al suponer que todos somos iguales y por eso podemos estar juntos, reconsideran que somos todos diferentes, únicos, singulares. Aún defendiendo la inserción de la persona con deficiencia en el ámbito escolar y social, ignora su historia cultural y puede aún reforzar una idea de deficiencia vinculada a enfermedad, a anormalidad. La realidad muestra que esos mismos estudiantes con deficiencia, por no poder adaptarse en la escuela regular, son encaminados de vuelta a la escuela especial, que acaba por segregarlos nuevamente.

Ya la proposición del concepto de necesidades educativas especiales³ representa uno de los intentos de reconfigurar las posibilidades de interacción y reconocimiento civil de las personas con deficiencia, retirándose el foco de los diagnósticos de deficiencia y poniéndolo sobre las necesidades de aprendizaje.

En el caso de la inclusión de estos sujetos en la vida escolar, al contrario de enfocar la deficiencia de la persona, se busca enfatizar la enseñanza y la escuela, bien como las formas y condiciones de aprendizaje. Al contrario de atribuir al estudiante el origen de un problema, se define su tipo de inserción en el contexto escolar por el tipo de respuesta educativa y de recursos y apoyos que la escuela debe proporcionarle para que obtenga éxito escolar. Al contrario de esperar que el estudiante se ajuste

³ El concepto de necesidades educativas especiales fue utilizado en el Informe Warnock sobre la educación especial inglesa, publicado en 1978 (Carvalho, 2000). En Brasil se popularizó a partir de la divulgación de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y fue incorporada en la legislación reciente (Brasil, 2001a; 2001b).

unilateralmente a padrones de “normalidad” para aprender, se interpela la propia organización escolar a reestructurarse para atender a la diversidad de sus educandos (Brasil, 2001b, p. 14).

En esa dirección, el Parecer 17/2001, del Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001b), afirma el concepto de necesidades educativas especiales como “nuevo abordaje”. Propone ampliar el atendimento escolar, con sistemas de apoyo específicos a todos los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales a lo largo de sus procesos de aprendizaje. De esa forma, el *Parecer* enfatiza tres grupos de personas con necesidades especiales, reuniendo: 1. aquellas que presentan dificultades acentuadas de aprendizaje, tanto las no vinculadas a una causa orgánica específica, cuanto aquellas necesidades relacionadas a condiciones, disfunciones, limitaciones o deficiencias; 2. aquellas personas que presentan dificultades de comunicación y señalización diferenciadas de los demás estudiantes, particularmente los que presentan sordera, ceguera, sordo-ceguera o disturbios acentuados de lenguaje; 3. aquellas personas que presentan altas habilidades/superdotación y que, recibiendo apoyo específico, pueden concluir en menos tiempo la serie o etapa escolar (Brasil, 2001b, p. 19).

La Declaración de Salamanca, además de considerar los niños y niñas con deficiencia y las superdotadas, ya ampliaba la concepción de necesidades especiales para englobar también a los niños y niñas que viven en las calles y que trabajan, niños y niñas de pueblos distantes o nómades, niños y niñas de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños y niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginales (UNESCO, 1994). Se verifica, por lo tanto, en esta conceptualización, preocupación con otras categorías para más allá de la deficiencia, altas habilidades y conductas típicas, tales como etnia, clase; en fin, un conjunto representativo de aquello que viene siendo tratado como “minorías” o como “excluidos”.

La definición de deficiencias y de necesidades especiales amplía el concepto de diferencias y de trabajo educativo con la diversidad, haciendo referencia a categorías y dimensiones lógicas de variados dominios de conocimiento –fisiológicas, psicológicas, sociológicas (clase), antropológicas (étnicas, culturales). Tal complejidad conceptual (seguramente motivada por las luchas de los diferentes movimientos socioculturales que requieren el reconocimiento de sus respectivas construcciones identitarias en el contexto social y educacional) intenta comprensiones y conductas más flexibles y polisémicas, facilitando el trabajo educativo con las singularidades y con las diferentes historias y trayectorias de construcción identitaria de los sujetos y de los movimientos sociales pertinentes. Se buscan instrumentos lingüísticos y conceptuales que permitan la expresión, la comunicación, la interacción y el reconocimiento de las diferentes subjetividades e identidades que se construyen y se transforman continuamente, en procesos de interacción recíproca.

Educación inclusiva: impasses ideológicos

Una segunda cuestión se constituye con base en la enunciada anteriormente, sobre la definición legal de deficiencias o necesidades especiales. Se trata de las *disputas ideológicas y políticas* desde las cuales son formulados los consensos jurídicos y teóricos. Las formulaciones discursivas y políticas sobre la educación inclusiva son producidas por procesos extremadamente tensos y contradictorios, tanto a nivel de las formulaciones legales cuanto a nivel de las representaciones sociales (Alves e Naujorks, 2005) que inciden en los contextos y en las relaciones educacionales.

En opinión de Rosalba Garcia, la legislación brasileña reciente (Brasil, 2001b), al fundamentar el atendimento educacional para las personas con deficiencia en los modelos médico (que tiene como objeto la etiología de la deficiencia) y psicológico (preocupado por describir y medir la *in-capacidad* de los sujetos), tiende a “tomar las características relacionadas a la deficiencia como representativas del alumno como un todo –el sujeto es su deficiencia, y el máximo que se puede esperar es que se adapte a algunos comportamientos considerados adecuados a la sociedad en que vive” (Garcia, 2005, p. 3).

Resulta de esta comprensión la proposición de políticas de educación inclusiva que prevén para los alumnos con necesidades educativas especiales un atendimento educacional inferior, proveyéndoles solamente aprendizajes de contenidos básicos en sus “significados prácticos e instrumentales” ligados a los autocuidados (higiene, vestuario, alimentación, desplazamiento, etc.) y desvinculados del saber crítico y de los conocimientos históricamente producidos por la humanidad. Por ejemplo, la noción de “flexibilidad curricular”, enunciada en contraposición a la rigidez y al carácter masificante de la escuela seriada, puede ser interpretada como incentivo a la reducción del aprendizaje de los saberes escolares a ser proporcionada a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Garcia, 2005, p. 8).

Tal lectura reduccionista puede ser motivada por una perspectiva ideológica y político-económica liberal. “La filiación de la política educacional a las bases liberales y economicistas remiten a la lógica del costo-beneficio, según el cual la educación es cruzada por la valorización del menor gasto con mayor eficiencia” (Garcia, 2005, p. 12). La búsqueda de ese tipo de racionalización administrativa de los servicios sociales y educativos puede inducir a la reducción de inversiones en esa área, comprometiendo la calidad de la organización y del desarrollo de las prácticas innovadoras. Los discursos de la educación inclusiva son, por lo tanto, aligerados y simplificados de modo de justificar la disminución de inversiones, aún en detrimento de la calidad y de la eficacia de los servicios educativos.

A partir de este entendimiento, el poder público –conforme constata Ronice Quadros (2005, p. 3)– crea algunas estrategias para burlar y reducir el costo de la

contratación de profesores de la lengua de señales, manteniendo la idea de que la educación de sordos debe ser dispuesta en la enseñanza regular. Al contrario de ofrecer la enseñanza regular de la Língua Brasileira de Sinais (Lengua Brasileña de Señales), así como las oportunidades para que todos (re)conozcan la cultura sorda, sólo se ofrece el intérprete de lengua de señales en las escuelas donde hay sordos matriculados. Tal distancia entre el prescrito y el ejecutado, en algunos estados brasileños, ha sido motivo de movilización de los propios sordos o sus familiares, que han accionado judicialmente el Estado.

Estudios indican también que tal perspectiva economicista y liberal que atraviesa la formulación de los documentos legales se consolida a medida que el modelo epistemológico médico-psicológico se configura como la base de organización de los cursos de formación de profesores. Las asignaturas y sus respectivos contenidos de cursos de Pedagogía, particularmente en el área de formación de profesores para la educación de personas con deficiencia, revelan, según Maria Helena Michels (2005, p. 16-17), una comprensión del fenómeno educacional bajo el enfoque preponderante de la Biología y de la Psicología que encubre la comprensión según la cual los sujetos se constituyen en las y por las relaciones sociales, explicando el sujeto por sus marcas de deficiencia y atribuyendo al individuo la responsabilidad por su suceso o fracaso escolar y social.

Se verifica, entonces, en los procesos inclusivos, una profunda contradicción entre el propuesto y el requerido por los diferentes sujetos socioculturales –identificados como personas con deficiencia o con necesidades especiales– y el formulado y viabilizado institucionalmente. Eso se pone muy evidente en el caso de los movimientos socioculturales más organizados, como es el caso del movimiento de los sordos, que denuncia la propuesta de inclusión de sordos en la red escolar, donde la enseñanza se desarrolla exclusivamente en la lengua portuguesa para oyentes (Quadros, 2005, p. 16).

Deficiencias: ¿diferencia y/o discriminación pedagógica?

La tercera cuestión que enfocamos se refiere a la incidencia de los discursos teóricos, políticos e ideológicos en la *práctica escolar y docente*. Tal discurso sirve como referencia y dispositivo para la administración de las interacciones de los y de las estudiantes entre sí y con los distintos agentes institucionales que conducen a la práctica educativa.

En el cotidiano escolar, las dificultades de inclusión de personas con necesidades especiales en la escuela resultan, en grande parte, de la estructura estandarizada del conocimiento escolar. “Si los alumnos llegan de manera distinta y son tratados de forma igual, las diferencias de rendimiento escolar son constituidas en ese proceso” (Lunardi, 2005, p. 6). De esa manera –enfatisa esta autora–, “la forma como una diferencia ha sido considerada en la escuela puede conducir a la desigualdad y aun hasta la exclusión

escolar. Desigualdad y exclusión son muchas veces ya anteriores y exteriores a la escuela y que ella misma ayuda a ratificar” (p. 5).

Las situaciones de desventaja, dificultad, deficiencia, desvío son vistas como diciendo respeto exclusivamente al sujeto. Entretanto, una deficiencia o dificultad de aprendizaje de los estudiantes sólo puede ser entendida en la relación enseñanza-aprendizaje. Geovana Lunardi (2005), en su investigación junto a grupos de series iniciales, verificó que las diferencias de aprendizaje se configuraban principalmente en relación a dificultades de lectura y escritura, dado el énfasis curricular de las series iniciales en el dominio del código lingüístico⁴. Las diferencias de ritmo y de eficacia en el aprendizaje vivenciadas por los estudiantes en la escuela tienen relación directa con aquello que la escuela prima por enseñar: la lectura y la escritura. Las dificultades de aprendizaje en esa área crean más situaciones de desventaja para los estudiantes que en todas las otras dimensiones y relaciones escolares.

De esa forma, si la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura es desarrollada basada en el lenguaje oral, se torna evidente que los niños y niñas sordos –por no acceder al lenguaje oral, sino tener principal o exclusivamente a la lengua de señas– estarán en posición de desventaja en relación con los pares oyentes. Lo mismo pasa con los ciegos, en un contexto en que la comunicación visual es predominante, o a los extranjeros o pertenecientes a culturas distintas de la hegemónica, o a las personas con deficiencias físicas y motoras en ambientes o actividades no adaptadas.

Los procesos de sujeción y de exclusión de los sujetos distintos se constituyen por la propia dinámica de la práctica curricular, que prevé aprendizaje de conocimientos y habilidades predefinidas *a priori* mediante ejercitación y fijación. En ese contexto, la diferencia es identificada por el grado de “incómodo” producido por el desempeño no esperado por el profesor. La diferencia que más molesta la práctica docente –conforme ha observado Geovana Lunardi (2005, p. 12)– es la del estudiante que no domina y no acompaña la forma de funcionamiento escolar. El estudiante que no ve sentido en la actividad escolar pronto acaba por desinteresarse por ella, porque no comprende y además porque ya no le importa. La escuela, al centrarse en la enseñanza de “contenidos” y en el entrenamiento de habilidades sin significado para los educandos,

⁴ Lunardi (2005, p. 9) categoriza en tres grupos las diferencias de los estudiantes constituidas en su proceso de aprendizaje, tal como son identificadas por los profesores en una escuela específica: 1. algunos niños y niñas son identificados como portadores de “dificultades de aprendizaje” en relación a su proceso de alfabetización, de aprendizaje de las matemáticas, de la lectura y interpretación de texto, bien como en sus capacidades de autonomía; 2. otros son identificados por sus dificultades de adaptación al tiempo y al espacio del aula y de la escuela, o sea, de comprender lo que se espera de ellos y, en consecuencia, de asumir el comportamiento considerado adecuado al espacio escolar; 3. aún otros son diferenciados por deficiencias legitimadas, o sea, por deficiencias evidentes y visiblemente identificadas o diagnosticadas como tal.

estableciendo para eso una relación coercitiva entre profesor y alumno, demarca que el suceso es restricto a aquellos que se sujeten activamente a esa estructura.

La misma autora (Lunardi, 2005, p. 13) observó que el grupo de niños y niñas identificado por un diagnóstico de deficiencia mental leve aparentemente presentaban las mismas dificultades de alfabetización y de operar con la lógica matemática presentadas por las otras niñas y niños. Sin embargo, el acto de tener el diagnóstico de “alumno especial” parecía justificar un tratamiento distinto. Esos estudiantes eran tratados por los profesores con algún tipo de conmisericordia, sin ser interpelados para la interacción y para el aprendizaje. De esa manera, los profesores dejaban de crear procesos para favorecer la interacción de esas niñas y niños consigo y con los colegas, de modo que acababan por ser alejadas del proceso educativo. Esos estudiantes “no incomodaban”, a medida que, en el contexto de clase, se tornaban completamente invisibles para los profesores. En función de su diagnóstico de deficiencia, los profesores se veían autorizados a no invertir esfuerzos para posibilitarles aprendizajes, reservando su dedicación solamente a los que presentaban, desde el punto de vista del docente, condiciones de superar sus dificultades.

Tal constatación ratifica, bajo el enfoque de un caso, la conclusión de Rosalba García (2005), según la cual las políticas de educación inclusiva pueden ser interpretadas y asumidas como una justificación para la adopción de un atendimento educativo inferior para los alumnos identificados como portadores de necesidades educativas especiales. La descalificación de la persona con deficiencia en el proceso educativo, interpretada por García por la resistencia de garantizar “el aprendizaje del patrimonio universal de conocimiento”, es explicada por Lunardi como recurrente de la renuncia del docente a establecer una interacción dialógica, crítica y creativa con personas con deficiencia, una vez estigmatizada como incapaz. Así que muchos educadores –constatan Márcia Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman (2005, p. 6)– “todavía no consiguen reverse y pensar en ese “otro”, diferente de sí, en los espacios educativos, más allá de una visión centrada en la deficiencia y en la falta”.

En el trabajo escolar cotidiano, el acompañamiento de los estudiantes es hecho de forma muy intuitiva por los profesores, sin criterios precisos ni instrumentos evaluativos adecuados. Las informaciones sobre los estudiantes, compartidas de manera difusa y desconectada, terminan por orientar la percepción que el profesor forja sobre su curso y sus alumnos (Lunardi, 2005, p. 9). De ese modo, explican las dificultades de aprendizaje de los estudiantes por los problemas familiares, por las condiciones o deficiencias de las propias niñas y niños. Se considera que la causa de los problemas que encuentran los estudiantes marcadamente diferentes esté en su *proceso de aprendizaje*, no en la *estructura de enseñanza* (Lunardi, 2005, p. 1).

Sistema educacional: unidad y diversidad

La práctica docente no se configura sólo en el ámbito de la práctica del profesor. Los significados de la práctica docente se constituyen sistémicamente en la interacción con todos los dispositivos y las estructuras institucionales. De este modo, es de importancia fundamental el cuarto conjunto de cuestiones que evidenciamos, relativo al propio *sistema oficial de enseñanza*.

Los estudios aquí analizados indican distintos *impasses* emergentes en el sistema escolar para el acogimiento y tratamiento educacional de personas con deficiencia. Una de las cuestiones observadas se refiere a la fragmentación entre el sistema educacional regular y el especial, que funciona basada en los respectivos locales de atención: por un lado, en la escuela regular, que contempla la clase común, la clase especial y la sala de recursos; por otro, en la escuela especial, con sus distintos niveles de atención; y, por otro lado aún, en ambiente no escolar, como la clase hospitalaria y la atención domiciliaria (García, 2005, p. 7). Sin embargo, la articulación de las diferentes instancias de atendimiento a las personas con deficiencia es dificultada por la propia estructura organizacional de las secretarías de educación, subdivididas en superintendencias, cada una con estructura propia para el desarrollo de sus programas. Por ejemplo, Almeida (2005, p. 6) afirma que “el desarrollo del modelo educacional del Estado de Goiás ha puesto la educación regular y la educación especial más como líneas paralelas que convergentes de educación”. La autora cuestiona la práctica de transposición de los servicios ofrecidos por la enseñanza especial para la enseñanza regular (los profesionales, los recursos, métodos y técnicas de la educación especial), una vez que induce al entendimiento equivocado de que el estudiante sólo puede ser adaptado a la enseñanza regular a través de la enseñanza especial. Además considera que la búsqueda de construcción de una modalidad única de enseñanza que acoja todos los alumnos configura una posibilidad de desafiar a la educación escolar a reвер sus saberes y quehaceres actuales.

La propuesta de una modalidad única de enseñanza puede, sin embargo, ser fácilmente asimilada a una concepción homogeneizadora de la práctica curricular. Según ese entendimiento, el proceso de aprendizaje es igual para todos los sujetos y debe ocurrir de acuerdo con un único modelo válido de enseñanza, un padrón de tareas a ser solicitadas, un modelo invariante de secuencias didácticas. Frente a un modelo fijo de alumno, de enseñanza y de aprendizaje, todo lo que aparece como “diferente” pasa a ser visto como inadecuado, sinónimo de dificultad o aún de incapacidad (Lunardi, 2005, p. 7-8).

La confusión entre unidad y homogeneidad trae la necesidad de comprender la tensión entre unidad y diversidad del sistema educacional en una perspectiva epistemológica compleja (Fleuri, 1998).

La educación inclusiva, en la opinión de David Rodrigues (2003), debe constituirse en un proceso educativo simultáneamente “para todos y para cada uno”. Superando el modelo de escuela de la modernidad –que parte desde un único punto, desarrolla un único proceso didáctico y llega a un padrón homogéneo de resultados–, la educación inclusiva busca partir desde múltiples contextos (culturales, subjetivos, sociales, ambientales) y promover con las personas y grupos, simultánea y articuladamente, distintos recorridos, de modo de producir múltiples y complejos impactos socioeducativos. Esto nos parece, justamente, el desafío intercultural que se pone en las prácticas de educación inclusiva: articular la diversidad de sujetos, de contextos, de lenguajes, de acciones, de producciones culturales, de modo que la potenciación de sus diferencias favorezcan la construcción de procesos singulares y contextos socioeducativos críticos y creativos.

“Contenido” y diálogo educativo

La estructuración del sistema educacional desde una concepción homogeneizadora de práctica educativa trae un quinto conjunto de cuestiones, que se refiere a los propios *saberes escolares*.

Geovana Lunardi cuestiona “la práctica curricular que privilegia la enseñanza con contenidos sin significado para los alumnos” (2005, p. 6), una vez que revela una concepción de currículo que prioriza la prescripción de “contenidos” de aprendizaje definidos *a priori*, de modo desvinculado de las interacciones efectivas entre las personas que conviven efectivamente en el proceso educativo.

Los “conocimientos históricamente producidos por la humanidad”, generalmente entendidos como “contenidos” de enseñanza escolar, pueden –a nuestro ver– referirse al conjunto de informaciones y producciones culturales codificadas y registradas en las más distintas medias que constituyen los inmensos acervos de bibliotecas, museos, eventos culturales, monumentos, instituciones científicas, culturales, educativas, de los distintos pueblos y naciones. Ampliar la accesibilidad a este patrimonio cultural de la humanidad implica desde la eliminación de barreras físicas, psicológicas, sociales, ambientales y culturales hasta el desarrollo de procesos de formación del interés y de la capacitación para el entendimiento y recreación de las producciones culturales. Sin embargo, el conocimiento no se restringe al acervo de medias en que los registros culturales se configuran objetivamente. El conocimiento se constituye y se reconstituye como proceso vivo creado, alimentado o resignificado, o aún discontinuado, por la relación entre distintos sujetos personales y colectivos. El conocimiento se configura como relación viva entre sujetos en diálogo, conflicto y negociación continua. El patrimonio cultural desarrollado por la humanidad ofrece instrumentos importantes y fundamentales para conferir y elevar la calidad de las relaciones y acciones humanas

y sociales. Sin embargo, la apropiación crítica y creativa de esas “herramientas” culturales sólo se hace por la interacción intencional y contextualmente sustentada de las personas entre sí. El acceso a los conocimientos históricamente producidos, bien como a las posibilidades de su recreación y resignificación, resulta de la efectivación de posibilidades de articulación activa y orgánica en contextos relacionales interpersonales y socioculturales.

La concepción estereotípica de “contenido”, o de los objetivos básicos de enseñanza (como si estos tuvieran significado fuera de los contextos relacionales efectivos entre las personas y sociedades), intenta la interpretación cuantitativista de acrecentar o retirar ítems de un elenco definido de conceptos, actitudes y habilidades a ser aprendidas. Ya el entendimiento complejo del conocimiento como “relación entre sujetos, mediatizados por el mundo” sugiere que la tematización y la definición de los objetivos a ser desarrollados por un grupo en su proceso educativo deben ser deliberados, evaluados y replaneados constantemente por la interacción entre todos y cada uno de los educandos-educadores. Así, a los educadores-educandos compete proponer y alimentar las mediaciones de comunicación entre los sujetos participantes, manteniendo instrumentos democráticos de control colectivo para garantizar que las propuestas de cada uno sean entendidas, negociadas y articuladas con el conjunto de las otras propuestas, bien como facilitar el desarrollo de acceso institucional, y de reelaboración crítica y creativa de las informaciones necesarias para el trabajo educacional.

Subjetividad e intersubjetividad en la perspectiva compleja

La construcción de las *identidades* y de las *subjetividades* de educadores y de estudiantes se pone como un sexto campo relevante de cuestiones emergentes en la práctica docente.

Se evidencia la necesidad y la posibilidad de trabajar educativamente con las experiencias subjetivas e intersubjetivas de profesores y estudiantes, de modo de potenciar las diferencias emergentes entre las personas que interactúan y, a un tiempo, construir la necesaria cohesión sociocultural de grupos que se articulan alrededor de proyectos comunes. Lo fundamental en este proceso es mantener un dinamismo en que la unidad del colectivo no anule o sofoque las singularidades de las personas, tampoco que la individualidad se configure como factor de ruptura de la cohesión colectiva.

Para eso, es necesario entender que el proceso de identificación colectiva es construido como una cadena de interacciones, recíprocas y retroalimentadas, entre sujetos. En una primera instancia, el sujeto se *autoidentifica* por lo que siente, piensa, desea, decide y actúa. Sin embargo, tal iniciativa subjetiva se configura, en una segunda instancia, como *heteroidentificación*, por el modo como el otro interpreta (siente, piensa, desea, decide y actúa en relación con) la manifestación del primero. Y, en tercera instancia, de

identificación reflexiva, se consolida por la reacción del sujeto a la interpretación del otro. Tal reacción, interpretada por el otro, realimenta la reacción del sujeto, constituyendo un proceso interactivo dinámico de constitución del sujeto y de su identificación.

Desde el punto de vista del otro protagonista de la actividad, se desarrolla un proceso de subjetivación con estructura semejante (acción del primero, interpretación del segundo y reacción del primero sujeto / acción del segundo, interpretación del primero y reacción del segundo sujeto), sin embargo constituyendo significados singulares y paralelos de subjetivación conectados entre sí. La intersección entre dos o más procesos de subjetivación e identificación, bien como el encadenamiento recursivo de esos encuentros, puede dar origen a prácticas, contextos interactivos estructurados que confieren significados a cada acto o expresión de los sujetos en relación.

Asimismo, por un lado se verifica que las propias personas con deficiencia enfrentan, en el espacio escolar –tal como observan Sousa e Silva (2005, p. 15)–, muchas dificultades relacionadas con la aceptación por los colegas, a la adaptación y relaciones en el grupo, al prejuicio, al rechazo y a la discriminación. Las personas con deficiencia sienten miedo de exponer, de errar, de participar, sienten timidez, vergüenza, ansiedad. Por otro lado, la presencia de un estudiante con deficiencia en clase puede ser vista por los colegas y educadores como un desafío a la comunicación y a la interacción, o con tolerancia, indiferencia o rechazo. La diferencia del otro puede ser percibida como incapacidad, enfermedad, anormalidad o simplemente diferencia, de acuerdo con las actitudes asumidas frente al nuevo o desconocido (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 9).

El enfrentamiento y la elaboración de esa tensión presuponen el desarrollo de un contexto institucional y educacional capaz de sustentar la elaboración dialógica de esa conflictualidad, en el sentido de potenciar la iniciativa, las capacidades de cada persona en relación, respetando sus peculiaridades, necesidades e intereses, su autonomía intelectual, el ritmo y sus condiciones de aprendizaje. Eso requiere el establecimiento de mediaciones complejas e interculturales, con dispositivos pertinentes a las necesidades específicas de cada persona, de modo de garantizar en el proceso educacional la equidad de derechos y de oportunidades para todos, bien como el protagonismo de cada uno en la sustentación del diálogo y de la reciprocidad entre educandos-educadores.

La formación, la preparación y la conciencia profesional son fundamentales para ayudar al profesor y la profesora a enfrentar el propio miedo, la propia inseguridad y la desestabilización que la presencia del nuevo instaura. Aprender amenaza a la identidad. El nuevo amenaza la experiencia adquirida y supone esfuerzo del profesor y de la profesora para conducir la práctica educativa (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 11). Práctica esta en que, por ser interactiva, cada uno de los sujetos en ella implicados, educando y educador, es constantemente interpelado a desarrollar, de modo singular e interactivo, su capacidad de autoría y de cooperación.

Así, en el proceso educativo, es preciso cuestionar el concepto de alumno “standard”, tomándose la constitución de la diferencia como parámetro de la reorganización de las escuelas (Almeida, 2005, p. 12). Los niños y niñas con deficiencia traen para la práctica pedagógica la necesidad de explicaciones sobre su proceso “diferente” de aprender (Lunardi, 2005, p. 1). No basta insertar un estudiante con deficiencia en clase para que el profesor aprenda cómo trabajar con él: “depende de su postura, de sus representaciones, de creer en el potencial del alumno y en el suyo de aprender, de aceptar desafíos, de crear el nuevo” (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 15). Realmente, las personas (y no solamente aquellas identificadas por sus deficiencias) son sujetos que no tienen una identidad fija, permanente, esencial, sino que constituyen singularmente “un conjunto diversificado de identidades, delante de un yo que no es siempre lo mismo, seguro y coherente, sino que un yo cambiante, con cada uno de los cuales podemos confrontarnos y identificarnos temporalmente” (Mantoan, 2002, p. 87). Es en el contacto, en la interacción entre diferentes sujetos que estos construyen sus procesos de identificación. Por ser relacional, la identidad se constituye de modo fluido, ambivalente, múltiple.

Gládis Perlin enfatiza que la presencia de profesores sordos como facilitadores de la mediación de manifestaciones culturales de los sordos y de aprendizaje de la lengua de señas es determinante en la constitución de las identidades de los estudiantes sordos, una vez que les posibilita “autoidentificarse como diferente y como sordo, o sea, con determinada identidad cultural” (Perlin, 2000, p. 24, citada por Muller; Klein; Lockman, 2005, p. 10). Ya en el contexto del acogimiento de personas con deficiencia en las empresas, Adriane Silva e Eleanor Palhano (2005, p. 3) enfatizan la necesidad de considerar sus capacidades, pero sin ignorar sus especificidades, es decir, las limitaciones y posibilidades que les son propias. La inclusión en el mercado de trabajo será excluyente a medida que se mantuvieren criterios de aceptabilidad o de rechazo independientes de características personales, que se prioricen sólo factores como ausencia de anomalías físicas y mentales, competencia profesional, eficiencia y marketing personal.

Dulce Almeida (2005), entre otros autores, apunta una contradicción en prácticas institucionales de inclusión de personas con deficiencia en la escuela. Por un lado, se prioriza la aceptación de estudiantes, aún lo (la)s que tienen deficiencia, que sean capaces de acompañar la práctica escolar tradicional. “El esfuerzo básicamente es del alumno, para ser integrado y aceptado en la escuela. Todo depende de él, que así se torna el único responsable por su destino educacional” (p. 6). Por otro lado, al clasificar lo(la)s estudiantes con necesidades educativas especiales, otorgándoles identidad *a priori*, colocándolo(a)s en la posición de “objeto” (p. 9). Además, a medida que tal representación enfatiza el déficit y el no-saber de esos estudiantes, desprecia “sus singularidades y el modo como esos sujetos se presentan en el mundo” (Alves e Naujorks, 2005, p. 10).

Prevalece –como nota Geovana Lunardi (2005)– una actitud de condescendencia y conmiseración hacia los sujetos cuyas diferencias son identificadas como deficiencias.

Tal actitud se manifiesta como indiferencia y desconsideración hacia la singularidad y la subjetividad de la persona “con deficiencia”, hacia su capacidad de iniciativa. Pero de facto, desde nuestro punto de vista, activa los dispositivos de normalización y sujeción, tornándolas gobernables. El acto de conmisericordia, tal como el punitivo, “compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 1977, p. 163), imposibilitando la constitución de una relación de diálogo crítico y de reciprocidad creativa con tales sujetos.

Márcia Alves e Maria Inês Naujorks (2005) relatan que profesores reconocen a los estudiantes con deficiencia como *sujetos de conocimiento y de deseo*, al afirmar que es preciso estar “muy atento a lo que ellos sienten en cada momento”. “Esa actitud demuestra una apuesta en el sujeto que, a partir de ahí, podrá aparecer en su singularidad” (p. 12).

Mediación y mediador educacional

Por fin, enfatizamos una séptima cuestión, que se refiere a la propia concepción de *educador y de práctica docente*. La relación educativa se constituye como tal a medida que se desarrollan mediaciones (acciones, lenguajes, dispositivos, representaciones) que potencien la capacidad de iniciativa y de interacción de las personas. Por ejemplo, en los juegos, al representar un objeto por otro, el (la) niño (a) se re-presentan y se reconocen. De esa manera él (ella) aprende a simbolizar, dar sentido, significar. Mientras el (la) niño(a) se descubre y al mundo, también descubre y recrea ese mundo (Alves e Naujorks, 2005).

Para saber cómo potenciar la autonomía, la creatividad y la comunicación de los estudiantes, el (la) educador(a) precisa, por su vez, constituirse como productor(a) de su propio saber. Muchos profesores y profesoras creen que deben recibir la preparación para trabajar con estudiantes con deficiencia a partir de una formación profesional que, venida de fuera (orientaciones, dirección, estado), les dé autonomía para actuar. No obstante también se verifica que tales procesos de formación adquieren sentido a medida que se articulan con los saberes que los educadores y las educadoras desarrollan a partir de sus historias de vida individual, de sus relaciones con la sociedad, con la institución escolar, con los otros actores educativos y lugares de formación. Una parte importante de la formación profesional de las profesoras y de los profesores se enraíza en sus historias de vida, pues –según afirman Josiane Dal-Forno e Valeska Oliveira (2005, p. 6)– “la competencia individual se confunde con la sedimentación temporal y progresiva de creencias, de representaciones, de hábitos prácticos y de rutinas de acción”.

En ese proceso de formación, el “querer aprender” es lo que configura un proceso autoformativo dotado de sentido. Además, la iniciativa y la autonomía de cada persona

–educadora-educanda– sólo se potencian a medida que se articulan en contextos relacionales que le configuran significados: “No son las experiencias que determinan la consistencia del aprendizaje, sino que el sentido que le atribuimos. (...) Sólo se torna formativo y educativo el proceso en que las cadenas de acciones personales se conectan, a cada eslabón, con las cadenas de acciones de todos los otros sectores. Dispositivos y estrategias de constante evaluación y planeamiento colectivos y personales son esenciales para alimentar la conectividad y la interacción evolutiva del proceso educativo.” (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 12)

Tal vez el desafío fundamental que emerge en las propuestas de educación inclusiva para la formación de educadores sea justamente el de repensar y resignificar el propio concepto de *educador*. Pues si el proceso educativo consiste en la creación y desarrollo de *contextos* educativos que potencien la constitución de diferencias y la interacción crítica y creativa entre sujetos singulares –y no simplemente en la transmisión y asimilación *disciplinaria* de conceptos y comportamientos estereotípicos–, al educador compete la tarea de interpelar los sujetos a asumir iniciativas que, en fricción, activen la interacción entre sí y entre sus contextos (historias, culturas, organizaciones sociales, ambientes...), de modo de desencadenar la elaboración y la circulación de informaciones (versiones codificadas de las diferencias y de las transformaciones) en niveles de organización (sea en ámbito subjetivo, intersubjetivo, colectivo, sea en niveles lógicos distintos) que confieran los significados de las acciones y interacciones de educadores-educandos.

Educador-educando, en este sentido, es propiamente un sujeto que se inserta en un proceso educativo e interactúa con otros sujetos, educandos-educadores, dedicando particular atención a las relaciones y a los contextos que se van creando, de modo de contribuir para la explicitación y elaboración de los sentidos (percepción, significado e dirección) que los sujetos en relación construyen y reconstruyen. Igualmente la inclusión de personas con posibilidades y límites marcadamente diferenciados en los procesos educativos, más allá de la atención y del atendimiento a sus necesidades individuales biopsicológicas, implica el desarrollo de lenguajes, discursos, prácticas y contextos relacionales que potencien la manifestación polifónica y el reconocimiento polisémico, crítico y creativo entre todos los integrantes del proceso educativo. En esos contextos, el educador tendrá la tarea de prever y preparar recursos capaces de activar la elaboración y la circulación de informaciones entre sujetos, de modo que se reconozcan y se auto-organicen en relación de reciprocidad entre sí y con el propio ambiente sociocultural.

Bibliografía

- Almeida, D.** (2005). Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>. Acesso em 12 julho 2006
- Altet, M.** (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93..
- Alves, Márcia Doralina; Naujorks, Maria Inês** (2005). *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15778int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Bateson, G.** (1986). *Mente e Natureza. A unidade necessária*. Tradução Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil.** *Decreto nº 3.298*, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Presidência da Republica. Disponível em: <http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos/Dec3298.pdf>.
- Conselho nacional de educação.** Câmara de educação básica. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>. Acesso em: 01 novembro 2006.
- Conselho nacional de educação.** Câmara de educação básica. *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 01 novembro 2006.
- Carvalho, R. E.** (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Dal-Forno, J. y Oliveira, V.** (2005). *O professor na escola inclusiva: construindo saberes*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151153int.rtf>. Acesso em: 13 julho 2006.
- Fleuri, R. M.** (1998). Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, p. 99-122.
- Fleuri, R. M.** (1999). Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões. In: Brayner, Flávio Henrique Albert; Souza, João Francisco de (Orgs.), *A dívida e a promessa: educação popular em tempos difíceis*. Recife: UFPE/NUPEP, p. 145-164.
- Fleuri, R. M.** (2006). Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf>. Acesso em: 13 julho.
- Foucault, M.** (1977). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes.
- Garcia, Rosalba Maria Cardoso** (2005). *Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial*. In: Reunião Anual da

- Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15250int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Geertz, C.** (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hegel, G. W. F.** (1966). *Fenomenología del Espiritu*. Tradução Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Econômica.
- Lenoir, Y.** (sous presse). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10.
- Lunardi, G. M.** (2005). *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151363int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Mantoan, M. T. E.** (2002). Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: Rosa, D. E. G.; Souza, V. C., *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*-XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, p. 79-93.
- Michels, M. H.** (2005). Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15247int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação especial** (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].
- Muller, M. B. C.; Klein, M. y Lockman, K.** (2005). *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Perlin, G.** (2000). Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B. F. de e GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.), *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, p. 23-28.
- Quadros, R.** (2005). *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do Estado de Santa Catarina*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Rodrigues, D.** (2003). Entrevista (Vídeo). In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: UFSC. CD-ROM.
- Silva, A. y Palhano, E.** (2005). *Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151566int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.

- Sousa, S.; Silva, R. V.** (2005). *Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15280int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Spera, E.** (1995). Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. In: *Etnoantropologia*, 3-4, p. 7-24.
- Stainback, W. y Stainback, S.** (1992). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stoer, S. R.** (2004). *New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university*. In: Fulbright Brainstorms 2004-New Trends in Higher Education. Lisboa: Luso-American Foundation, 24-25 September 2004. Disponível em: http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/08_StephenStoer.pdf. Acesso em 29 ago 2006.
- Tremblay, M.** Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les "personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental". Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques. Montreal: *Observatoire québécois de la démocratie*. Disponível em: <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/168.pdf>. Acesso em 24 ago 2006.
- UNESCO.** *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes>. Acesso em 07 out 2006.
- UNESCO** (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality. Salamanca: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acesso em 07 out 2006.
- Valla, V. V.** (1986). *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes.

FECHA DE RECEPCIÓN: 10 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 de noviembre de 2009