

## As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado<sup>1</sup>

Luiz Antonio Gomes Senna<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho é caracterizar o sujeito do fracasso escolar, apontando como esse sujeito é incluído nos processos educacionais a partir das políticas públicas de Educação Inclusiva e, paradoxalmente, excluído sob a condição de fracassado escolar. Conclui-se que a escola vem desconsiderando a identidade sociocultural de seus alunos, o que gera um custo negativo para os processos educacionais e contribui para a disseminação da cultura do fracasso escolar.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar; Educação Inclusiva; Exclusão Social.

### Abstract

The purpose of this paper is the subject of school failure, pointing out how this subject is included in the educational process from public policy of Inclusive Education and paradoxically excluded under the condition of school failure. We conclude that the school is ignoring the social and cultural identity of their students, which creates a negative cost to the educational process and contributes to the dissemination of the culture of school failure.

**Keywords:** School failure; Inclusive Education; Social Exclusion.

---

<sup>1</sup> Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação - UERJ/RJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais – PROPED/UERJ/RJ. Contato: maria\_leticia2005@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ. Doutor em Linguística – PUC – RJ. Líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais – PROPED/UERJ/RJ. Contato: senna@senna.pro.br

## As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Luiz Antonio Gomes Senna

O objetivo deste trabalho é trazer contribuições teóricas que permitam caracterizar o sujeito do fracasso escolar e apontar como esse sujeito é incluído nos processos educacionais a partir das políticas públicas de Educação Inclusiva e, paradoxalmente, excluído sob a condição de fracassado escolar.

O Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica e multicultural. O processo intercultural ocorrido ao longo da história do Brasil foi marcado por tolerâncias e intolerâncias, mediante um processo de negação das identidades culturais existentes em seu âmbito. Sob a aparente uniformidade cultural brasileira, escamoteia-se uma profunda discrepância entre os estratos sociais que o processo de formação do país produziu.

A sociedade brasileira, a exemplo das cidades urbanas européias, segregou dois mundos distintos: um sinteticamente orientado por traços da cultura moderna imposta pela interferência européia, o outro formado à brasileira, com traços de culturas orais, de origem multiétnica. Formou-se uma cultura brasileira marginalizada pela fração branca da sociedade brasileira, mas não à sua sombra. Esses dois brasis ainda perduram no Brasil contemporâneo e o entrelugar ocupado pelo povo, desde cedo foi marcado pelo sentimento de exclusão (SENNA, 2007a).

Essa constituição do povo brasileiro, miscigenado étnica e culturalmente, tão bem revelada por Darcy Ribeiro (1996), embora historicamente não tenha sido considerada em sua particularidade, tem influência direta no processo de escolarização brasileira. Tal processo se deu por interesses particulares, almejando a inserção do povo brasileiro na cultura moderna, numa tentativa sistemática de unificação de uma cultura científica européia dominante.

No Brasil, a escolarização inicialmente era privilégio das aristocracias que iam se formar na Europa. Quando no século XIX, o estado brasileiro criou medidas para a criação das escolas, cuja finalidade era criar mão de obra qualificada para os novos

meios de produção urbanos, se pretendia, na realidade, construir uma sociedade aos moldes de uma cultura européia, a partir de um modelo de homem cartesiano civilizado, em prejuízo dos traços culturais do povo brasileiro (SENNA, 2000a).

A escolarização, até então uma opção para os mais afortunados, passa a ser determinante para a integração no mundo do trabalho. A escola vai se abrindo ao povo, com o objetivo de introduzindo-lo ao mundo urbano civilizado. Segundo Senna (2007 a), a educação - enquanto uma atividade que recria o sujeito a partir de sua qualificação humana, visando a sua maior integração individual e social - instituiu-se no Brasil como instrumento gerador de homens civilizados. Educar era, antes de tudo, crer na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de uma sociedade civilizada à luz da cultura moderna.

Com a abertura da escola ao povo, os dois brasis se encontraram: um, europeu, o outro, tipicamente brasileiro, que apesar de desejar se inserir no mercado de trabalho não pretendia abrir mão de sua cultura. Dessa forma, segundo Senna (2007a), o aluno brasileiro permite-se, preparar-se para o trabalho, incorporando em suas práticas sociais o mínimo possível da educação que a escola lhe impunha. Entretanto, aliado a essa resistência, persiste no brasileiro, a herança de que sua identidade cultural ocupa uma posição de inferioridade diante do modelo científico de pensamento hegemônico.

O povo vai à escola porque acredita que a escola vai lhe permitir o acesso à felicidade, através de um emprego reconhecido e legitimado socialmente, entretanto, muito pouco se conseguiu em termos de melhoria nas condições de vida dos brasileiros em posição de inferioridade. Essa situação se agrava, ao longo do século XX, em função de situações sociais desgastantes – como a falência do sistema econômico mundial nos anos de 1920, as duas guerras mundiais e consequente estados de pobreza – que acabam por culminar na perda de confiança no modelo social vigente, instaurado pela cultura científica na Idade Moderna. No Brasil, tanto o mito do homem laboral quanto o do homem cartesiano caíram por terra, juntamente com o frágil motivo que mantinha o brasileiro confiante na escola: “a necessidade de imitar os brancos para conseguir um lugar na esfera da cidadania” (SENNA, 2007 a, p. 44).

Assim, estando a sociedade em franco processo de transição, a escola não

conta mais com nenhum modelo social de homem, legítimo o suficiente para satisfazer a pluralidade de identidades culturais que afloraram individualmente na sociedade contemporânea. Portanto é um erro a escola continuar se propondo a formar um sujeito aos moldes da cultura científica.

Nesse contexto de multiculturalidade surge o paradigma de uma educação intercultural. A educação na perspectiva intercultural passa a ser entendida como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003). Entretanto, essa identificação - marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire não uma unidade mas sua singularidade – não é alguma coisa a ser encontrada mas reivindicada e (re)construída no contexto sociocultural em que o sujeito está inserido (FREITAS, 2006).

Dessa forma, a educação passa a ser vista como uma possibilidade de garantir voz e legitimidade aos grupos marginalizados, a partir do resgate de sua auto-estima e de sua identificação. Cabendo a escola contribuir para a formação de novos cidadãos convictos de sua autoridade para o trato do pensamento, não mais conformados com a desqualificação de sua cultura, rechaçada durante séculos por um complexo educacional supostamente edificante, porém intolerante com as culturas orais (SENNA, 2002).

Assim, a escola que começou a ser desenhada na pós-modernidade - pelo ingresso de novas vozes até então silenciadas - era profundamente comprometida com a pluralidade e com o respeito à diversidade das culturas amalgamadas e legitimadas no mesmo espaço urbano: a escola pública brasileira.

Essa concepção de escola foi corroborada por uma série de institutos políticos sancionados no final do século passado tendo por princípio a necessidade de inclusão dos povos marginalizados nas esferas produtivas. A exemplo disso, em 1995, durante a 28ª Conferência Geral, a ONU (1995) define o conceito político de tolerância, o qual nortearia políticas públicas de desenvolvimento econômico e social: “a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. (...) A tolerância é a harmonia na diferença” (UNESCO,

28ª Conferência Geral, Declaração de princípios sobre a tolerância, artigo 1º, 1.1).

Esse princípio de tolerância fomenta o que tem sido chamado de educação inclusiva. A educação inclusiva - mobilizada inicialmente pelas orientações firmadas na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) - introduziu o princípio de integração dos sujeitos com necessidades educativas especiais às escolas regulares. Embora se entenda a necessidade das ações inclusivas em direção aos sujeitos com traços conceituais a que se possa atribuir algum caráter “especial” perante os demais sujeitos sociais, frente à urgente demanda de se assegurar os direitos individuais daqueles que, uma vez considerados “especiais”, permaneceram à margem dos processos públicos, banidos e alienados da cidadania; a educação inclusiva não se destina exclusivamente a esses sujeitos. Trata-se da inclusão nos processos educacionais de comunidades marginalizadas, excluídas não apenas por uma condição de deficiência, mas também por uma diferença cultural, uma desigualdade social ou pela própria condição de pobreza.

Portanto, a educação inclusiva refere-se aos processos de integração dos excluídos. Excluídos, entendidos, nos termos de Mattos e Facion (2008), como sujeitos marginalizados, discriminados, considerados cidadãos em risco social. Do ponto de vista epistemológico, “os excluídos não são simplesmente sujeitos rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural” (WANDERLEY, 2007, p.17-18).

Como afirma Wanderley (2007), no Brasil, a discriminação é econômica, cultural, política e étnica, de tal forma que tem se falado na existência de uma apartação social. Esse processo - entendido como exclusão, recusa, abandono, privação coletiva e não individual - inclui a pobreza, a discriminação, a não equidade, a não acessibilidade aos serviços públicos e a não representação pública. No entanto, é preciso ressaltar que pobreza e exclusão não podem ser tomadas simplesmente como sinônimos de um mesmo fenômeno embora estejam articuladas. Segundo Mattos e Facion (2008):

Ao contrário da pobreza que se sustenta por critérios objetivos – falta de renda, falta de moradia, falta de emprego -, o conceito de exclusão se pauta sobre subjetividade, sentimento, vulnerabilidade, ausência, **49**

discriminação, desafiliação, entre outros aspectos (MATTOS & FACION, 2008, p. 13).

Entretanto, mesmo não se constituindo como sinônimos, Wanderley (2007) afirma que a situação de pobreza leva a formas de ruptura do vínculo social que conduz, na maioria das vezes, à exclusão.

Enfim, para esses sujeitos excluídos e marginalizados socialmente é que foi vislumbrada a educação inclusiva, na verdade, em função da necessidade de provocar uma aceleração nos processos locais e internacionais em favor da inclusão dos povos marginalizados nas esferas produtivas.

A concepção de práticas de educação inclusiva trouxe como contribuição, fundamentos para que esses sujeitos marginalizados pudessem ser legitimados como sujeitos sociais portadores de direitos inalienáveis, cuja introdução às práticas sociais poderia dar-se mediante a adoção de medidas amparadas em políticas públicas de inclusão. Todavia, segundo Senna (2007b), o tratamento dado à questão social da inclusão levou em conta exclusivamente a adoção de medidas materiais e institucionais, restritas, portanto, à normatização e às condições de acessibilidade, ambas esferas determinantes, mas não suficientes:

A inclusão escolar dos marginalizados sociais defronta-se com fatores de ordem simbólica, não tratáveis através de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais. Ao contrário, introduzir na escola sujeitos não legitimados em seu conceito instituinte implica legar aos incluídos um espaço vazio, preenchido tão somente por sua presença física, tornando-os eternos estrangeiros. Consequentemente, uma vez como estrangeiros, restará aos incluídos o mesmo sentimento de exclusão que se desejara superar (SENNA, 2007b, p. 163).

Assim, as políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva garantiram aos sujeitos marginalizados uma vaga e até mesmo a sua permanência na escola, entretanto, apesar de todo o esforço político em favor da tolerância, a esses sujeitos não foi garantida a possibilidade de assumirem, de fato, uma identidade legítima enquanto alunos. Uma vez que, segundo Senna (2007b), a instituição escolar não compreende por aluno qualquer sujeito em formação, ao contrário, a tradição social

imputa à escola um sujeito ideal, segundo o ponto de vista daquele cidadão desenhado como modelo para a cultura científica, anulando a pluralidade social.

A escola não está preparada para aceitar e conviver com a pluralidade. Diferentes formas e processos de fala e escrita, apresentados por um número expressivo de brasileiros, tem sido desqualificadas e avaliadas como patológicas a partir de mecanismos de exclusão, assimilação e aculturação. Tal fato vem ocorrendo uma vez que medidas de normatização da linguagem vêm participando ativamente, desde as primeiras décadas do século XX, da imposição não só de uma norma linguística, como da própria cultura subjacente à projeção de interesses de determinado grupo social (BERBERIAN, 1995).

A origem da intolerância não está apenas associada a um preconceito sobre a figura dos sujeitos socialmente interpretados como marginalizados, mas, propriamente, da imposição de um modelo cognitivo às condutas praticadas pelo sujeito cognoscente, durante a experiência de aprendizagem, a partir de um pensamento científico cartesiano (SENNA, 2000b).

O problema se instaura quando a escola, e a própria sociedade, não reconhecem nesse sujeito marginalizado uma cultura, nem tampouco uma capacidade de aprender, pois só reconhecem o sujeito cartesiano e uma única forma de desenvolvimento e aprendizagem. Pois, como afirma Senna (2004a):

Já se tomou por reconhecer verdadeiro somente o conhecimento que se produzisse por certos sujeitos sociais, edificados que fossem à imagem e semelhança de valores sociais rigidamente prescritos pela ordem cultural da sociedade moderna. Aos outros, legou-se a debilidade e a escravidão (SENNA, 2004a, p. 55).

Assim, os sujeitos de uma cultura oral são marginalizados e discriminados porque não dominam a variedade linguística esperada. Como não a dominam, não compreendem o que o professor explica, não interpretam os textos que lêem, não escrevem “corretamente”, posto que escrevem como falam e, então, são considerados incapazes; sujeitos problemáticos que não têm condições cognitivas e linguísticas necessárias para aprender.

Essas manifestações têm sido tomadas como sintomáticas e suas causas atribuídas a questões orgânicas, internas e individuais. Dessa forma, esses alunos, que não correspondem às expectativas da escola com relação à linearidade curricular proposta pelo sistema de ensino, têm sido rotulados pelos professores como portadores de uma dificuldade ou disfunção inerentes ao próprio sujeito, e assim encaminhados para atendimentos fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, numa tendência de medicalização da própria educação.

Em função da vigência desse modelo de medicalização da educação, o peso do fracasso escolar que sujeitos têm vivenciado incide não sobre o perfil social dos alunos, mas sim, sobre sua natureza fisiológica. Dessa forma, o fracasso escolar passa a se vincular a traços biológicos e, assim, é transferido para o âmbito das ciências médicas e passa a funcionar como um instrumento determinante de banimento social (SENNA, 2007 b).

Moysés (2001) também aborda tal mito que se ramifica e se dissemina em várias direções: a crença de que questões orgânicas são responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Segundo a autora, os problemas de saúde dos escolares superpõem-se ao perfil de morbidade da população em geral: questões de origem basicamente social. Não se trata de afirmar, levemente, que não existem doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um indivíduo, atinjam também as atividades intelectuais, bem como a aprendizagem. O mito explicitado por Moysés (2001) é que o escolar brasileiro sofre de doenças que não prejudicam suas atividades extra-escolares, ou, mais propriamente, extracurriculares:

São crianças que andam (até a escola, inclusive), correm, brincam, riem, falam, contam histórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadoras de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e a escrever (MOYSÉS, 2001, p. 35).

Essas crianças, “normais até entrarem em uma escola excludente, são tomadas como incapazes de aprender, reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são seus, sendo por fim aprisionadas em instituições invisíveis” (MOYSÉS, 2001). Trata-se, contudo, de uma exclusão silenciosa, ocultada pelos modos de significação e de

produção de sentidos presentes nos discursos médicos e pedagógicos sobre o desenvolvimento e a subjetividade humana.

Entretanto, se não existem causas orgânicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção de falsas relações entre "doença" e não-aprendizagem, ou, mais sofisticadamente, a própria construção de entidades nosológicas, agora denominadas "distúrbios", "disfunções", porém sempre sem perder a conotação de doença biológica, centrada no indivíduo. No entanto, como afirma Omote (2008), as deficiências e os desvios são construções políticas, uma vez que a caracterização de uma condição como deficiência ou não, depende de critérios criados pela sociedade em função da combinação de três fatores: o portador ou autor, a audiência ou juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. Dessa forma, para a compreensão do fracasso escolar, é indispensável examinar rigorosamente todo o contexto no qual essa ocorrência se verifica e não apenas focar a atenção no sujeito, como se o problema fosse inerente a ele.

Na verdade, segundo Senna (2008), a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento social.

O fracasso escolar tem um caráter muito mais claro na ordem social do que na ordem específica do ensino, já que fracassar na escola significa o mesmo que fracassar no processo de inclusão nas práticas sociais. Assim, a construção social do fracasso escolar além de ser um mecanismo de banimento social é também um mecanismo de perpetuação da condição de marginalidade em que vive grande parte da população brasileira (SENNA, 2008).

Os alunos excluídos sob a condição de fracassados escolares são sujeitos fragilizados e inseguros em relação às suas possibilidades de aprendizagem e acabam por incorporar a noção de incompetência e de não pertencimento - presente nas diferentes vozes que cruzam sua história pessoal - como um dado da realidade. Segundo Senna (2007b), esses sujeitos acostumaram-se a crer que seu não pertencimento à escola é uma condição natural, do mesmo modo, compreendendo

como igualmente natural a imensa desigualdade de oportunidades com relação aos brasileiros escolarizados, os quais, por sua vez, habituaram-se a ter, nesses sujeitos, seus servos de baixo custo financeiro.

Assim a própria escola opera as grandes divisões e as grandes desigualdades, pois, como afirma Dubet (2003), “a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar, provoca ipso facto uma relativa exclusão social” (DUBET, 2003, p. 34). Segundo a autora, os mais desqualificados do ponto de vista da escolarização têm todas as chances de conhecer a exclusão social uma vez que a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e de precariedade.

Dessa forma, apesar de todo esforço político em favor da tolerância, presente na orientação das políticas públicas de educação e, até mesmo, nos discursos dos agentes educacionais, a própria escola tornou-se um dos maiores entraves para sua consecução, em função de dois fatores: a pressão da opinião pública para preservar os lugares sociais historicamente consagrados; e a pressão acadêmica, sustentada por séculos de cultura científica, orientada para ratificar o modelo cognoscente do sujeito científico como parâmetro nos processos de aprendizagem (SENN, 2007b).

A escola, e a própria sociedade, não tem levado em conta a existência de outros estilos de aprendizagem entre aqueles que, teoricamente, apresentam-se em situação de fracasso escolar, nem mesmo quando diante da constatação de que a imensa maioria desses sujeitos é oriunda de meios sociais sob menor influência cultural da civilização científica (SENN, 2004b).

Medicalizar a educação sem que se reconheça e se legitime os múltiplos sujeitos aprendentes pode nos levar tão somente a uma nova era de escravidão, não mais baseada na segregação étnica e sim na segregação biomédica.

Ao contrário, para o desenho de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de dar sentido à era da tolerância, é preciso a desmistificação do fracasso escolar que tem sido imputado à parcela significativa da população brasileira. Segundo Senna (2007b), no lugar hoje ainda ocupado pelo conceito de fracasso, deve-se instaurar a categoria diferença. Trata-se de substituir a pesquisa sobre a deficiência do outro em comparação a algum ideal de sujeito cognoscente, indagando-se, em lugar disso, sobre

o que há de singular no outro que o torna mais um sujeito cognoscente.

Esse modelo de pesquisa orientado para a superação de todas as bases que acolhem e disseminam a cultura do fracasso escolar é o que Senna (2007b) alude à Educação Inclusiva. Entretanto, como já colocado, a inclusão escolar não se refere apenas à normatização e às condições de acessibilidade à escola para os grupos excluídos, envolve fatores de ordem simbólica, não tratáveis através de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais. É preciso garantir a todos os sujeitos um espaço na identidade coletiva dos alunos, de modo tal que, eles próprios, seus pares e seus professores possam reconhecer sujeitos em processo de desenvolvimento.

Para tanto, é necessário o reconhecimento da pluralidade social, como também uma atuação que permita a aproximação dos sujeitos sociais – tanto o sujeito da cultura científica como o sujeito da cultura oral-, com base na qual possa ser assegurado a ambos um só status social, em que nenhum prevaleça sobre o outro, mas compartilhem conceitos e permitam transformar-se mutuamente.

A Educação Inclusiva, portanto, é aquela que vai buscar alargar o conceito de aluno, não mais levando o sujeito a se anular para se enquadrar num padrão social e intelectual de sujeito-aluno pré-determinado como um ideal. Cabendo, assim, a escola, autorizar os múltiplos sujeitos a assumirem uma posição de alunos, reconhecendo sua singularidade e sua alteridade.

### **Considerações Finais**

A escola, ao longo de sua formação, vem desconsiderando a identidade social e cultural de seus alunos. A idealização dos sujeitos escolares, que não leve em consideração a figura sociocultural do aluno brasileiro, tem um custo negativo para os processos educacionais e contribui para a disseminação da cultura do fracasso escolar.

A revelação da identidade multicultural do povo brasileiro permite (re)pensar a escola – e a própria sociedade – estabelecida historicamente no país. Uma sociedade com as características da brasileira demanda uma escola intercultural que legitime as diferentes representações sociais que refletem diferentes naturezas culturais, estimulando o desenvolvimento da identidade social, cultural e cognitiva do sujeito,

de modo a inserir e legitimar os grupos minoritários a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, o Brasil demanda uma educação inclusiva, como possibilidade de uma prática de tolerância, de respeito e de valorização do outro, de entendimento da pluralidade cultural como aspecto positivo.

Contudo, para uma educação inclusiva, o desafio principal é instrumentalizar a escola a partir de ferramentas e linguagens que respeitem a pluralidade dos sujeitos e desmistifiquem a cultura do fracasso escolar. O entendimento da fragilidade dos argumentos que associam o fracasso escolar a um distúrbio biológico só será possível quando se reconhecer a possibilidade de existência de sujeitos cognoscentes diferentes daquele sujeito científico cartesiano idealizado.

Para a superação do lugar de estranhamento que ocupa o sujeito da educação inclusiva no contexto escolar e esse possa sobrepujar a condição de fracasso escolar, não bastam se abrirem as escolas para os excluídos, é preciso que eles próprios, seus pares e seus professores possam reconhecer sujeitos em processo de desenvolvimento.

### Referências Bibliográficas

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico**. São Paulo: Plexus, 1995.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FLEURI, RM. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2003; 23. ISSN 1413-2478. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) . Acesso em: 14 jun. 2009.

FREITAS AC. **As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças?** In: RAJAGOPALAN K, FERREIRA D M M (organizadores). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie; 2006. p. 227-253.

MATTOS, C. L. G.; FACION, J. R. **Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação**. In: FACION, J. R. (org). *Inclusão Escolar e suas implicações*. 2ª Edição. Curitiba: Ibpex; 2008. p. 11-51.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível. Crianças que não aprendem na escola.** São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 2001.

OMOTE, S. **Diversidade, educação e sociedade inclusiva.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.* São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 15-32.

ONU. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha: ONU, 1994. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em: 11 jul. 2009.

ONU. 28ª Conferência Geral. Paris: ONU, 1995. **Declaração de princípios sobre a tolerância**, artigo 1º, 1.1. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em: 11 jul. 2009.

RIBEIRO D. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; 1996.

SENNA LAG. **La educación en Brasil y sus multiples supuestos: desafíos de la educación intercultural.** Revista de Educación. 2000a; 321: 187-198. Madrid: MEC/ENCE. ISSN: 0034-8082. Disponível em: [www.senna.pro.br](http://www.senna.pro.br). Acesso em: 14 jun. 2009.

SENNA, L.A.G. **Linguagem e aprendizagem: do mito ao sujeito cognoscente.** V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro: ABNEPI, Set. 2000b.

SENNA LAG. **Por uma ciência multicultural: la verdad como lenguaje proximal.** In: *Actas del Congreso Internacional Educación y Desarrollo.* Boca del Rio/ MX, FESI. 2002; 410-417. Disponível em: [www.senna.pro.br](http://www.senna.pro.br) . Acesso em: 13 maio. 2009.

SENNA, L. A. G. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva.** Informativo Técnico-Científico Espaço, INES, Rio de Janeiro, n. 22, p.53-58, junho/dezembro, 2004a.

SENNA LAG. **A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão**

**multidisciplinar.** Revista Sinpro. 2004b; 6: 9-17. Disponível em: [www.senna.pro.br](http://www.senna.pro.br). Acesso em: 18 maio. 2009.

SENNA, LAG. **Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea.** In: SENNA, LAG (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex; 2007a. p. 21-79.

SENNA, LAG. **O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva.** In: SENNA, LAG (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex; 2007b. p. 149-169.

SENNA LAG. **Formação docente e educação inclusiva.** Cadernos de Pesquisa. 2008; 38(133). ISSN: 0100-1574. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) . Acesso em: 14 jun. 2009.

WANDERLEY, M. B. **Refletindo sobre a noção de exclusão.** In: SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes; 2007. p. 16-26.