

Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional

Luciana Ramos Baleotti
Maria Candida Soares Del-Masso

Como citar: BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 33-44. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p33-44>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional

*Luciana Ramos Baleotti
Maria Candida Soares Del-Masso*

Na década de 1980, o Movimento Mundial pela Inclusão Social impulsionou, na América do Norte – mais especificamente nos Estados Unidos –, iniciativas de reformulação tanto do sistema de ensino comum, quanto do de ensino especial, surgindo a proposta de educação inclusiva como parte integrante e essencial do processo de construção de uma sociedade inclusiva, “na qual todos conquistam a sua cidadania, na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e o reconhecimento político das diferenças” (MENDES, 2001, p.9).

A profícua discussão sobre os modelos educacionais, que se deu nos anos 80, no Brasil, incorporou a compreensão da exclusão das crianças deficientes do sistema de ensino comum como parte da dinâmica social de enfrentamento de problemas educacionais encontrados pelas instituições escolares, apontando que o fracasso escolar é um dos resultados previsíveis das políticas e das concepções educacionais, originado no cotidiano da própria instituição escolar.

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao endossar a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 ((UNESCO, 1990), e ao concordar com os postulados produzidos em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), a qual envolveu noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, no período de 7 a 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca concebe que

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minoria lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, não paginado).

Essas Declarações sublinham o compromisso de universalização do ensino fundamental e a atenção específica com os alunos com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994). Tais compromissos, de cunho político, filosófico e social, foram reafirmados pelos participantes da Cúpula Mundial de Educação, na conferência mundial intitulada O Marco da Ação de Dakar - Educação Para Todos: Atingindo nossos compromissos Coletivos (UNESCO, 2000), acontecida em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Embora a educação inclusiva, de acordo com tais documentos, se refira a uma população mais ampla, ela se aplica também à clientela da Educação Especial, que historicamente sofre a exclusão e a discriminação, tanto na escola quanto na sociedade.

O sistema educacional brasileiro lançou, em setembro de 1999, as Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na concepção de uma escola integradora defendida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999, p.13). A orientação geral é a mesma do ensino fundamental, ou seja, formar indivíduos para o exercício da cidadania. As propostas contidas nesse documento objetivam a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais à rede regular de ensino. Assim, é dada maior atenção

[...] à diversidade da comunidade escolar e baseia-se no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. E essa diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só a capacidade intelectual e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e suas motivações. O que se pretende com essa atenção à diversidade é a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, e novas perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola deve buscar o respeito às diferenças [...] (BRITO, 1999, p.8).

A perspectiva acima sugere que todas as crianças têm o direito de acesso à educação, na escola da sua comunidade, uma escola aberta a todos e que não seja seletiva. A escola aberta a todos se constitui em uma escola que atenda, efetivamente, à diversidade em sua amplitude e, portanto, considere as diferenças como parte integrante da vida educacional.

Nessa perspectiva, parece haver um respeito maior por essa diversidade, no sentido de que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não precisam se adequar aos padrões escolares preestabelecidos, mas o meio é que precisa buscar alternativas para incorporar integralmente esses indivíduos, a partir de uma reestruturação do sistema educacional em direção a um sistema educacional inclusivo.

Conforme argumenta Oliveira (2004, p.79), a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova “possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para se tornar inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico”.

Em uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações em nível da equipe dirigente – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional.

Considerar as mudanças significa levar em conta as intenções, os valores, as crenças e as atitudes que permeiam o cotidiano das trocas estabelecidas entre os elementos do grupo. Nesse sentido, refletir sobre uma escola aberta à diversidade, ou melhor, sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, significa que temos que considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica como resultado das relações socialmente estabelecidas e

[...] construídas historicamente nas relações entre os homens e a natureza e onde a natureza humana e o biológico constituem o todo de uma mesma relação, possibilitando ao homem a capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e com outros homens. (CARMO, 2001, p. 44).

Julgamentos sobre deficiência, retardamento, privação cultural, desajustamento social e/ou familiar, são construções culturais elaboradas por uma sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica. Essas categorias de julgamentos sociais podem ser sobrepostas ou não às patologias cuja ocorrência independe de qualquer critério sociocultural. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, culturais, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões etc. representa uma nova concepção de homem e, do ponto de vista da interação social, constitui uma riqueza para o desenvolvimento humano (BALEOTTI, 2006).

Assim, Morin (1996) ressalta o papel importante que a diversidade e o ruído desempenham, na manutenção da vida, e seu pensamento estimula e incentiva a busca para conhecer o que nos é desconhecido, de maneira a identificar, como enfatiza o autor, a binocularidade mental para que consigamos simultaneamente focalizar a ordem e a desordem na dinâmica da vida. Transpondo essa *maneira de olhar* para nossa área de estudo, ela nos inspira a compreender o que é normal, o que é *anormal*, remetendo-nos a investigar o universo no qual o deficiente se encontra inserido.

A diversidade e a diferença fazem parte da própria história do homem e, à medida que ele se desenvolve, aprende a lidar com essas questões de modo a minimizar aspectos que interfiram na sua relação com o mundo. Apesar dessa relação, o homem se mantém um ser individual, mesmo vivendo em sociedade. Nesse sentido, estabelece-se o conflito entre o individual e o coletivo, entre as patologias individuais e as patologias sociais, abrindo espaço para a diversidade e para a diferença.

Lidar com a diferença e com a diversidade não é algo fácil; essa relação é estudada por diferentes áreas do conhecimento, empenhadas na análise dos comportamentos, desde o animal infra-humano até o ser humano, numa perspectiva de humanização.

O como reagir a uma maneira diferenciadora é o ponto-chave da situação e é onde diferem as reações entre o animal e o humano. O animal lida com a diferença, com a deficiência, na perspectiva de manutenção da espécie, e tem ações pontuais, entre as quais o abandono do animal deficiente, de sorte que este chega, muitas vezes, à morte.

Ao direcionarmos o foco de atenção para a maneira como o homem lida com a diferença, com a deficiência, a história da humanidade nos mostra que, desde os tempos remotos, os deficientes eram mantidos à margem dos acontecimentos sociais, não apenas por limitações intrínsecas à sua própria condição, mas também por limitações imputadas por uma sociedade que levava o indivíduo a uma situação de descrédito. Acreditava-se que todos os indivíduos que suscitassem repulsão ou temor, considerados como ameaças à sociedade, deviam ser afastados e confinados num espaço isolado do convívio social. As prostitutas, os indigentes, os incapazes e os deficientes eram recolhidos, para que fossem cuidados, mas, na verdade, o que se praticava era o seu isolamento e exclusão, para proteger a sociedade da desordem dos loucos, dos diferentes e dos perigos que eles representavam (BARTALOTTI; DE CARLO, 2001).

Assim, durante muito tempo, o indivíduo deficiente ficou totalmente à margem da sociedade, não sendo permitidos a ele o convívio e a participação ativa e plena, junto ao grupo social (GOFFMAN, 1988; TELFORD; SAWREY, 1988). Esse comportamento ocorreu por décadas, perpassando de geração para geração, sem reflexão e com base em conceitos hoje considerados ultrapassados acerca do deficiente e da deficiência. Contrapondo-se a esse paradigma, surge o movimento de desinstitucionalização¹, largamente difundido nos países desenvolvidos, que teve como objetivo “remover os pacientes das instituições totais e dos hospitais e trazê-

1 No Brasil, o movimento de desinstitucionalização pode ser observado na década de 1980, com a implantação dos Ambulatórios de Saúde Mental.

los para o meio social, para o convívio próximo à família ou junto dela, minimizando os efeitos negativos causados pelas instituições” (DEL-MASSO, 1984, p.12).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos deficientes institucionalizados liga-se à sua própria identidade, ocorrendo, muitas vezes, a “perda de decisão pessoal e a descaracterização do seu Eu”, conforme ressalta Goffman (1990, p.46). Corroborando a argumentação citada, Omote (1990, p.278) enfatiza igualmente que

[...] um dos grandes problemas que surge com essas pessoas deficientes está relacionado à questão da sua identidade. Alguém que não tem claramente definida a sua identidade ou desenvolveu a identidade de pessoa imperfeita e incapaz tem evidentemente inúmeras dificuldades de buscar ajustamento a diferentes meios, como a família, a escola e o mundo do trabalho.

Na análise desses comportamentos em relação ao deficiente, ao diferente, ao divergente, surgem ações que vão profissionalizando procedimentos, valores, para a humanização do indivíduo divergente. E é nessa perspectiva que começam a se estruturar as definições científicas de deficiência.

Ao apontar a questão da incapacidade e do defeito, ressaltando a importância do meio social, Vygotsky (1994) permite que a questão da normalidade-anormalidade possa ser aprofundada, estabelecendo relações entre a herança biológica e social. A anormalidade, conforme concebe o autor, decorre de um defeito. Nesse sentido,

[o] defeito provoca um desvio (irregularidade) em relação à norma, provoca o enfraquecimento de certas funções, a perturbação de órgãos, e uma reorganização mais ou menos importante do desenvolvimento global sobre novas bases. Esse novo tipo de desenvolvimento perturba o curso normal do processo de integração da criança na sociedade. A sociedade está adaptada à constituição do homem “tipo”, é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal. (VYGOTSKY, 1994, p.60).

A concepção da constituição do homem “tipo”, proposta por Vygotsky (1994), revela claramente o modelo médico da deficiência, biologicamente determinado, que considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de “saúde que perturba o curso normal do processo de integração da criança na sociedade” (VYGOTSKY, 1994, p.60).

Aqui, uma vez mais, fica evidente o relevante papel desempenhado pelo contexto social, que é o de desmitificar situações e condições em relação ao defeito, as quais vêm sendo cristalizadas, ao longo da história da humanidade.

Nessa perspectiva, é importante compreendermos a situação da pessoa estigmatizada e a situação em que ela se encontra. Assim, conforme argumenta Goffman (1988, p.137), é “[...] útil considerar o conceito de desvio a partir de diferentes ângulos, constituindo-se esse numa ponte que liga o estudo do estigma ao do resto do mundo social”.

O desvio pode ser analisado, de acordo com a concepção de Goffman (1988, 137-8), como:

[...] defeitos raros e dramáticos [...]

[...] diferença exótica [...]

[...] grupos minoritários [...] Em termos sociológicos, a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social; as contingências que essas pessoas encontram na interação face-a-face é só uma parte do problema, e algo que não pode, em si mesmo, ser completamente compreendido sem uma referência à história, ao desenvolvimento político e às estratégias correntes do grupo. É possível, também, restringir a análise àqueles que possuem um defeito que dificulta quase todas as suas situações sociais, levando-os a elaborar uma grande parte de sua autoconcepção em termos relativos, em termos de sua resposta a essa situação [...]. É provável que o mais afortunado dos normais tenha o seu defeito semi-escondido, e para cada pequeno defeito há sempre uma ocasião social em que ele aparecerá com toda a força, criando uma brecha vergonhosa entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Tendo em vista a manutenção, em grande parte do tecido social, de concepções ultrapassadas, muitos ainda desconhecem as potencialidades dos deficientes, o que acaba possibilitando que a crença sobre a incapacidade seja mantida. Esse aspecto só será mudado no momento em que essa condição de deficiência for visualizada, de modo a considerar, prioritariamente, as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações. Na argumentação de Omote (1990, p.277), a deficiência é uma condição contingencial e decorre de normas e expectativas do meio social associadas às características individuais dos deficientes. O autor acrescenta:

A deficiência não pode ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa reconhecida e tratada como deficiente. É uma condição que emerge da interação entre pessoas portadoras de determinados atributos e o meio social que interpreta como sendo desvantagens as variações no comportamento e na capacidade que decorrem da presença de atributos. (OMOTE, 1990, p.277).

A concepção de deficiência, explicitada pelo autor, tem como base o modelo social da deficiência, segundo o qual a incapacidade não é apenas um atributo de

um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Mais do que ao próprio atributo, a deficiência se refere à leitura social que se faz desse atributo. As reações de outras pessoas em relação ao atributo e ao seu portador fazem parte do fenômeno da deficiência. Em consequência, a solução do problema requer também uma ação social, sendo responsabilidade coletiva da sociedade fazer essas modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas nos diferentes setores da vida social. Portanto, é uma questão de atitudes ou de ideologias, a qual requer mudanças sociais que, em nível político, se transformam numa questão de direitos humanos.

Já do ponto de vista legal, há caracterizações de deficiências que irão nortear as políticas públicas educacionais. Segundo consta da atual Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999, Art. 3º –, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, p.1).

Fica evidente que a noção de deficiência, salientada nesse decreto, é abrangente, pois não está vinculada somente ao aspecto orgânico, mas toma como significativa a influência do meio ambiente no qual o indivíduo, possuidor dessas condições, se encontra inserido. Desse modo, entendemos deficiência como aquela característica que acaba por gerar a incapacidade do indivíduo, afetando o seu relacionamento, quer com o meio educacional, quer com o profissional e/ou social (DEL-MASSO, 2000).

Nesse contexto, um importante documento que busca viabilizar ações da sociedade em direção a um entendimento do meio sociocultural como fator que influencia a saúde, bem como a participação ou restrição social do indivíduo, é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF 2003 (OMS, 2003).

Essa classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Diferentemente do CID 10 - Código Internacional de Doenças, a CIF representa um avanço significativo para a concepção de deficiência, uma vez que propõe concepções fundamentadas tanto no modelo médico quanto no modelo social.

De acordo com a CIF, a definição de deficiência tem como base a integração dos modelos médico e social, buscando chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. Assim, nas concepções dos modelos médico e social da deficiência, a CIF não deixa de considerar algumas limitações que são intrínsecas ao indivíduo, ao definir a deficiência como “problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2003, p.11), mas também direciona o olhar para as limitações sociais. Um exemplo disso está presente na definição de *restrições de participação*, concebidas como limitação em executar tarefas e atividades e desempenhar papéis próprios de contextos físicos e/ou sociais.

A deficiência é uma das características do indivíduo atrelada às condições de relação entre a própria deficiência e o contexto social no qual esse indivíduo está inserido. Nesse sentido, uma pessoa deficiente física, por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a dificuldade de acessibilidade decorrente da deficiência ou, ainda, um meio social com atitudes acolhedoras, terá sérios impedimentos, à medida que a relação entre o que é individual e social deixa de existir, condições essas extrínsecas ao indivíduo, as quais contribuem para o processo de exclusão social.

Nessa perspectiva, um problema de desempenho pode resultar diretamente do ambiente social, mesmo quando o indivíduo não tenha nenhuma deficiência ou limitação que o impeça de desenvolver uma atividade profissional. Isso pode ocorrer com um indivíduo HIV positivo sem nenhum sintoma ou doença ou com outro indivíduo, que tenha uma predisposição genética para uma determinada doença, que venham a sofrer discriminação ou estigma, por uma construção social que os impossibilite de acesso ao trabalho. Fica evidente, nesse contexto, que o seu direito de cidadão foi totalmente tolhido por um desconhecimento ou preconceito acerca de uma determinada condição.

No estudo das diferentes noções de deficiência, Telford e Sawrey (1988) centram a discussão na questão que envolve a noção de aprendizagem, ressaltando que esta pode ser desenvolvida por qualquer indivíduo, bastando a ele estar suficientemente estimulado para a atividade a ser aprendida. Acrescentam ainda que,

[...] quando uma pessoa deficiente alcança realizações proporcionais às de uma pessoa normal, a despeito de seu déficit, é percebida como fazendo uma super compensação. [...] Poucas pessoas conseguem aceitar o fato de que as sub ou super-realizações de um indivíduo deficiente podem originar-se de motivos corriqueiros e atender, em sua vida, as funções idênticas às que atendem na vida de pessoas comuns. [...] A crença de que as realizações dos deficientes requerem algum tipo de explicação singular é tão difundida que se espera e exige que tais pessoas desenvolvam uma lógica especial para explicar seu comportamento “normal”, uma filosofia especial para dar conta de suas realizações. Espera-se que os deficientes disponham de uma filosofia única para explicar porque desejam as mesmas coisas que os não-deficientes e lutam por elas de maneira semelhante. Os indivíduos deficientes reagem a essas expectativas enunciando sua filosofia, que é, em grande parte, um reflexo dos estereótipos vigentes acerca de sua deficiência específica. (TELFORD; SAWREY, 1988, p.23).

Nesse contexto, Vygotsky argumenta que a deficiência, em si,

[...] não diz quase nada do desenvolvimento do conjunto. A criança que apresenta um defeito, ainda não é uma criança deficiente. Com o defeito existem igualmente os estímulos para que ele seja ultrapassado. O desenvolvimento das atitudes, assim como o desenvolvimento do caráter se faz dialeticamente, através da leitura dos contrários. (1994, p.251).

Vygotsky sempre atribuiu significativo valor ao aspecto sociocultural, entendido como elemento estruturado fundamental do universo cognitivo humano. O autor introduziu, desde 1930, a distinção entre deficiência e incapacidade², aspecto esse fundamental no que concerne ao ensino para deficientes. Uma criança com defeito, argumenta Vygotsky (1994, p.14), “não é obrigatoriamente uma criança incapacitada. O grau de incapacidade e de saúde depende do resultado da compensação social”. Os contextos educacional e social deveriam se preparar adequadamente para entenderem a diversidade e a diferença como molas propulsoras de mudanças, e não como condições impeditivas de efetiva participação do deficiente, nesses contextos.

A perspectiva de educação para todos constitui, hoje, um grande desafio. O sistema governamental tem desenvolvido movimentos nacionais, com o intuito de democratizar o ensino através do Programa Toda Criança na Escola, que preconiza a universalização do atendimento educacional com qualidade, como citado anteriormente.

2 Esse aspecto é contemplado no Decreto n. 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades e as suas individualidades. Acrescida a isso, é fundamental a participação do professor como desencadeador de mudanças e de novas práticas nessa escola que considera a diversidade, que considera as particularidades de cada um de seus alunos e do meio no qual estão inseridos.

Assim, a partir do momento em que o ambiente escolar abre espaço para receber esses indivíduos, está contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todos os alunos. O aprendizado humano, conforme argumenta Vygotsky (1998, p.115), pressupõe uma “natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Referências

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. Caminhos da terapia ocupacional. In: DE CARLO, M. M. R. P; BARTALOTTI, C. C. (Org.). *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. p. 99-116..

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 dez. 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 243, seção 1, 1999.

BRITO, M. Integração é a palavra de ordem: parâmetros curriculares para a Educação Especial. *Jornal do MEC*, SET. 1999. p.8-9.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. In: *Revista Integração*. Ano 13, n. 23, 2001, p. 43-48.

DEL-MASSO, M. C. S. *The Deinstitutionalization movement*. Carbondale: Rehabilitation Institute, 1984. (mimeogr.).

DEL MASSO, M.C. S. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. Marília, 2000, 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. As características das instituições totais. In: _____. *Manicômios, prisões e conventos*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva. 1990. p.13-108.

MENDES, E. G. *Raízes históricas da Educação Inclusiva*. 2001. Texto não publicado.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004, p.77-112.

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4, 1990, Londrina. *Anais...* Londrina: Sociedade de Psicologia, 1990. p.276-9.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF*. 2003.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. *Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em 25 nov. 2007a.

_____. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em 25 nov. 2007b.

_____. *Educação para todos: linha de ação de Dakar*. 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 22 nov. 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Défectologie et Déficience Mentale*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.