

# **AUTO-REPRESENTAÇÃO SOBRE A CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM DE ALUNA/OS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR EM GOIÂNIA**

Raclene Ataíde de Faria  
Rede Estadual de Educação de Goiás  
Rede Municipal de Educação de Goiânia  
Comunicação  
Cultura e processos educacionais

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada, em 2007, durante a conclusão do curso de especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. O objetivo era perceber como as aluna/os com deficiência, matriculados na escola regular, percebiam a sua própria capacidade de aprendizagem. A inclusão escolar é uma realidade posta às escolas brasileiras pela legislação, por acordos internacionais e defendida teoricamente como uma possibilidade de superação dos preconceitos, da segregação das pessoas com deficiência, do cumprimento da função social da escola. A metodologia incluiu revisão bibliográfica e pesquisa de campo em uma escola municipal em Goiânia, através de questionário aplicado às aluna/os com deficiência no ciclo II. A análise demonstrou que a organização das turmas atendia ao preceito da heterogeneidade, não havia sala exclusiva para a/os aluna/os com deficiência; que a avaliação dessa/es em relação à escola, à turma, a/os colegas, às aulas de reforço, a/os professora/es é bastante positiva. Entretanto, foi surpreendente a avaliação, de 92% da amostra, de que a sua capacidade de aprender é boa ou ótima, inversamente, a 83% que declarou perceber que sua capacidade de compreensão das aulas é diferente ou inferior a dos demais colegas de classe. Os dados fomentam o debate tendo a/os aluna/os com deficiência como sujeitos e interlocutora/es legítimos nesse processo.

Palavras-chave: auto-representação; capacidade de aprendizagem; aluno/as com deficiência e inclusão escolar.

Teve início no Brasil, há aproximadamente vinte anos, a elaboração de leis como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 2002) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (CÂMARA, 1999), que estabelecem o direito à educação escolar como um direito de todo ser humano indistintamente.

As pessoas com deficiência passaram, desse modo, a ter direito a chamada educação inclusiva, que se trata do atendimento educacional em escolas regulares e em salas de aula heterogêneas, rompendo dessa forma com a histórica segregação social imposta às pessoas com deficiência (CARDOSO, 2003) e, também, com a dicotomia entre a educação regular e a educação especial (MANTOAN, 2003), que, até então, era a responsável pelo atendimento educacional oferecido as pessoas com deficiência.

A elaboração dessa nova legislação reflete o momento histórico brasileiro, que por ter vivido de 1964 a 1985 sob o jugo da ditadura militar, passava por um processo de redemocratização, mas refletia também a tentativa do governo brasileiro em cumprir os acordos e as declarações internacionais sobre educação das quais havia participado.

Dentre esses acordos podemos citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem elaborada em 1990,

em Jomtien (Tailândia) na Conferência de Educação para Todos (DECLARAÇÃO, 1993), da qual participaram cento e cinquenta e cinco países, vinte organismos intergovernamentais e cento e cinquenta organismos não-governamentais, sendo o Brasil um de seus signatários (GUSSO, 1993).

Temos também a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial de 1994, que é um documento de formalização do acordo internacional firmado pela educação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da qual participaram representantes de 95 países e 25 organizações internacionais, com vistas a renovar o acordo e o empenho em prol da efetiva garantia de educação para toda/os, especialmente para as pessoas com deficiência (DECLARAÇÃO, 2002).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência de 2001, conhecida como Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), integra o rol de acordos firmados internacionalmente com a participação do governo brasileiro no sentido de universalizar e democratizar o acesso a educação escolar, através da promoção e do fortalecimento das escolas inclusivas, que acolham aluna/os com e sem deficiência na escola regular, garantindo o acesso de toda/os a um de seus direitos fundamentais: a educação (MAZZOTTA, 2003).

O Brasil também foi um dos signatários da Convenção da Guatemala, sendo então responsável pelo cumprimento de suas determinações como a eliminação de qualquer tipo de diferenciação baseada na deficiência; definição da discriminação decorrente da deficiência e a inaceitabilidade de cerceamento do direito à educação em função da percepção da deficiência.

Desse modo, no que tange a legislação, estavam postas as condições primordiais para a formação de escolas cada vez mais plurais, em que os conflitos decorrentes das desigualdades sociais, culturais, econômicas e físicas se manifestariam, sobretudo, nas salas de aula. Entretanto as iniciativas pela educação escolar inclusiva, tiveram origem nas reivindicações dos movimentos sociais que clamavam pelo direito de acesso não discriminatório a educação escolar das pessoas com deficiência.

A construção desse novo paradigma educacional instigou a reflexão sobre o processo de inclusão escolar das escolas públicas brasileiras, para isso foi realizada uma pesquisa de campo exploratória e com análise qualitativa dos dados, com um grupo de aluna/os com deficiência de uma escola pública municipal em Goiânia, no segundo semestre letivo de 2007. O foco central da pesquisa era o discurso e as representações que essa/es aluna/os tinham de si própria/os, no que tange a sua própria capacidade de aprendizagem na escola pública regular e em salas heterogêneas em Goiânia.

No âmbito dessa pesquisa, possibilitar o direito à fala a um grupo socialmente marginalizado e estigmatizado significa garantir que essas pessoas se pensem e se percebam como sujeitos, a/os quais é inerente o direito de pensar, de falar, de opinar e criticar o serviço educacional público que recebem. Entendendo a crítica como o ato de se expressar sobre algo que se conhece, há o reconhecimento da legitimidade da/os aluna/os com deficiência de serem, também interlocutor/es no debate sobre a inclusão escolar, por acreditarmos, preliminarmente, na competência que têm de elaborar significativas representações sobre o serviço público educacional que recebem e sobre a sua própria capacidade de aprendizagem na escola pública regular.

O estigma é considerado como o conjunto de atributos pejorativos atribuídos socialmente à pessoa ou a um grupo como meio de categoriza-lo diferenciando-o do todo social. O estereótipo é a classificação que se faz *a priori* em

função do estigma, classificando a pessoa conforme os padrões sociais, mesmo que a revelia da sua auto-representação.

Segundo Goffman (1988), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (p.11), reafirmando a concepção dos estigmas como produto da construção das noções sociais de cada época e sociedade.

As representações coletivas expressas nos estigmas e estereótipos a determinados indivíduos ou grupos sociais têm justificado as exclusões, as discriminações, os preconceitos a/os que não se enquadram no padrão social da normalidade, dos pré-requisitos para a aceitação em determinados grupos e espaços. A organização das escolas em especiais e regulares com o encaminhamento automático da/os aluna/os com deficiência para as escolas especiais é um mero exemplo da noção social de normalidade evidenciada nessa situação.

No início do trabalho de pesquisa havia três hipóteses, eram elas:

- a. A/os aluna/os com deficiência percebem que ela/es também aprendem na escola pública de ensino regular em Goiânia e em salas heterogêneas.
- b. Uma parte do grupo de aluna/os com deficiência pesquisado, percebe que é capaz de aprender em salas heterogêneas na rede pública de Goiânia, mas tem dificuldades de aprendizagem pela forma como o conteúdo lhes é ensinado.
- c. A/os aluna/os com deficiência percebem que nem sempre aprendem os conteúdos escolares, mas se percebem como alguém capaz de aprender, porém de maneira e em momentos diferentes que a maioria da turma, carecendo de uma avaliação individual e comparativa consigo mesmos sem nivelamento com a turma.

A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de doze aluna/os do ciclo II, do turno matutino, através de questionários com questões abertas e semi-abertas. O grupo foi selecionado durante o conselho de ciclo do II trimestre, pela coordenação pedagógica e equipe docente.

A rede municipal de educação de Goiânia está estruturada, desde 1998, em ciclos de desenvolvimento humano, sendo ciclo I, II e III, com três anos de duração cada e compreendendo na sua totalidade o ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possibilita, de forma facultativa aos sistemas de ensino, esse tipo de organização (CÂMARA, 1999).

O sistema de ciclo pressupõe a organização do tempo, do espaço e do currículo escolar de forma menos rígida, no qual compete a cada unidade escolar estabelecer a melhor forma de atender sua/eus educanda/os, com vistas a garantir o cumprimento de sua função de socializadora dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos pela humanidade, pelo currículo estabelecido pela rede para cada ciclo e disciplina.

Essa forma de organização agrupa a/os aluna/os por idade e não, necessariamente, pelo nível de conhecimento de sua/eus integrantes. Como a retenção, na rede municipal de educação de Goiânia, é praticamente inexistente a formação das salas costuma ser bastante heterogênea quanto ao conhecimento acadêmico.

A escola campo integra esse contexto e é nele e dele a construção das representações que buscamos.

Não elegemos um tipo específico de deficiência para pesquisarmos, pelo receio de restringirmos a amostra a uma quantidade muito pequena de participantes tornando-se, desse modo, pouco representativa da realidade observada. Essa forma de

organização conferiu a nossa amostra uma composição bastante heterogênea, com um forte predomínio de deficiência mental e do gênero masculino que representou 75% do total. Observe as Fig. 1 e 2.

A deficiência é considerada como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (CARNEIRO, 2007).

**Gráfico 1**

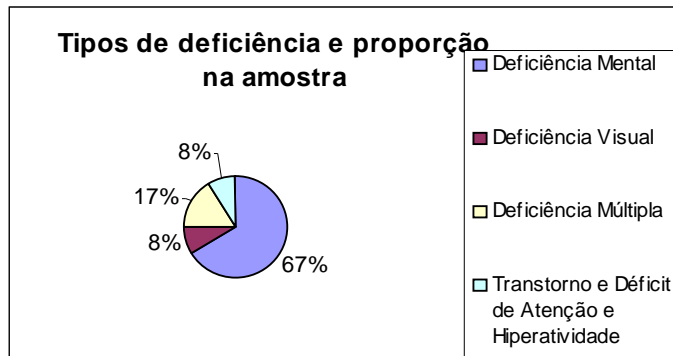


Fig. 1

**Gráfico 2**

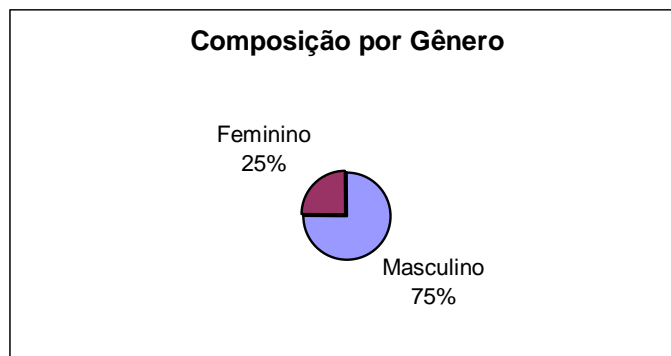


Fig. 2

O sistema de ciclo na rede municipal de Goiânia está estruturado por idade, a/os aluna/os do ciclo II devem ter idade entre 09 e 11 anos. Na amostra pesquisada havia aluna/os das três etapas do ciclo, que são etapa D, E e F. É possível observar que em sua ampla maioria havia uma pequena distorção idade-série, conforme evidenciado na fig. 3.

**Gráfico 3**

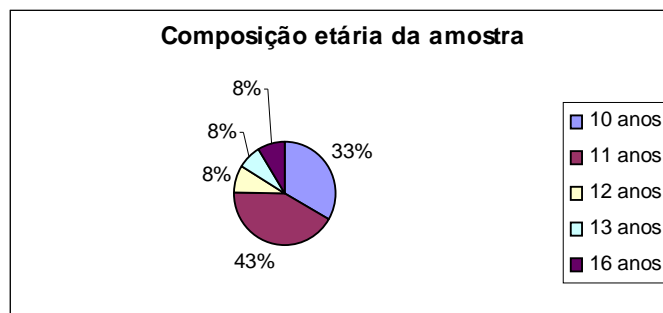


Fig. 3

No ano letivo de 2007 havia sete turmas de ciclo II no turno matutino, na escola pesquisada. O grupo de aluna/os selecionado para compor a amostra estava distribuído em cinco dessas turmas, correspondendo em relação ao número de turmas a 71,4% do total. Apenas duas turmas não possuíam nenhum aluna/o com deficiência. Veja fig. 4.

Gráfico 4

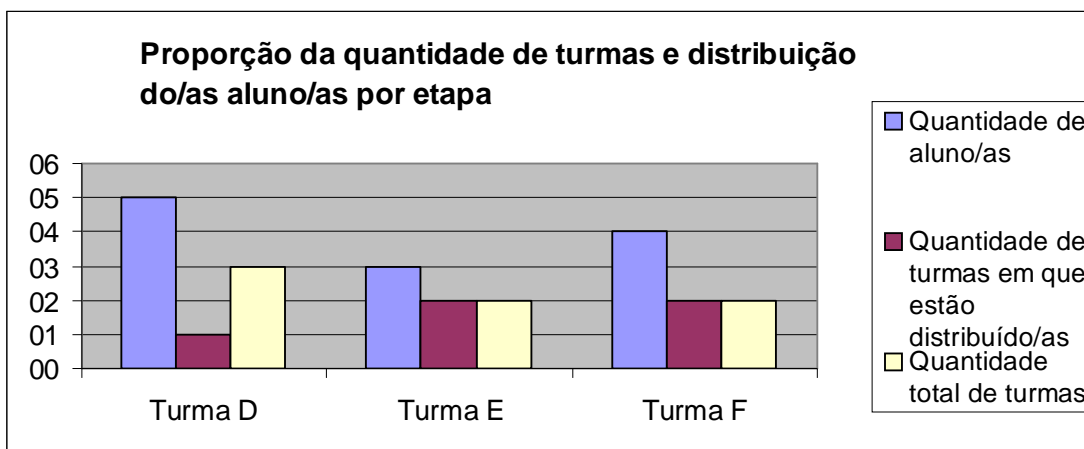


Fig. 4

Esse dado se mostra relevante por evidenciar que nas turmas Es e Fs ocorre a não aglutinação dessa/es aluna/os em uma única sala, havendo aluna/os com deficiência na composição de todas as turmas dessa etapa. Já nas turmas Ds que na época eram três turmas havia aluna/os com deficiência em apenas uma delas.

Quando questionada/os sobre a opinião que tem da escola onde estudam atualmente e se gostariam de mudar de escola, mais de 80% declarou que ela é boa e um terço declarou que gostaria de mudar de escola. Fica evidente que, no geral, pelo menos naquilo que é expresso nos discursos, a escola agrada a/os aluna/os. Observe a Fig. 5.

Gráfico 5

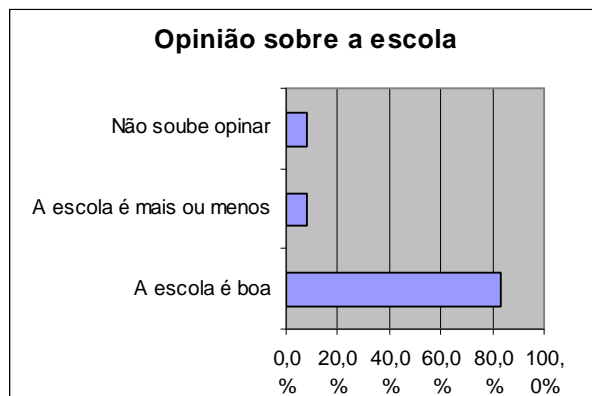


Fig. 5

Em relação à turma, 75% declarou que gosta da turma em que estuda, enquanto 16,6% a consideraram regular; e 8,3% não soube opinar, conforme mostra a Fig. 6.

**Gráfico 6**

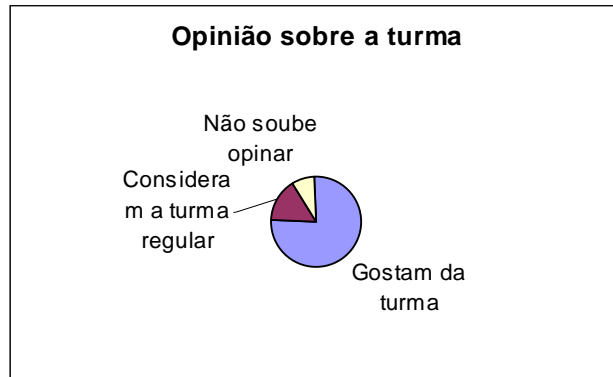


Fig. 6

Em relação à capacidade de aprendizagem 91,6%, declarou que percebe a própria capacidade de aprendizagem como boa, muito boa ou ótima, 8,3% declarou que considera a capacidade de aprendizagem fraca. Veja a Fig. 7.

**Gráfico 7**

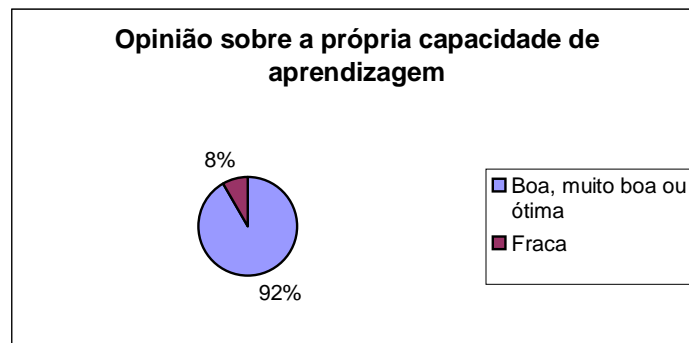


Fig. 7

Quando questionada/os se conseguem compreender as atividades e conteúdos explicados pela/os professora/es apenas 16,6% declarou que aprende igual a/os demais aluna/os, nenhum aluna/o declarou que aprende melhor do que a turma, 50% declarou que têm dificuldade para entender as aulas e atividades, nem sempre aprendendo o que foi ensinado, 25% disse que nem sempre aprende na mesma rapidez que a turma e 8,3% respondeu que não consegue aprender, evidenciando que conforme a percepção de 83,3% da amostra há uma diferenciação cognitiva negativa da/os mesma/os em relação à capacidade de compreensão das atividades e conteúdos do restante da turma. Veja Fig. 8.

**Gráfico 8**

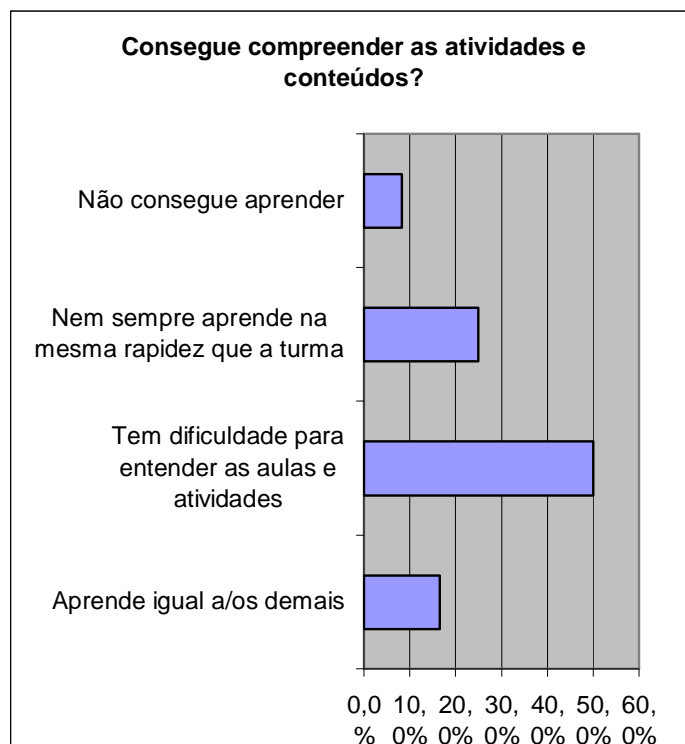


Fig. 8

Quando questionada/os sobre como a classe age em relação a sua aprendizagem pessoal 75% declarou que a classe a/o ajuda na aprendizagem dos conteúdos e 25% declarou que tanto faz, não ajuda nem atrapalha, não havendo nenhuma declaração de que a turma atrapalha a aprendizagem.

Essa questão evidencia um vínculo predominantemente positivo da/os aluna/os com suas respectivas turmas.

Dentre todos os questionários um se diferenciou por não ter apresentado as justificativas solicitadas. As suas justificativas foram *nada, também nada, sei não e sei lá*.

Tendo como base a análise qualitativa dos dados e as conclusões que eles suscitam destaca-se o alto nível de aprovação da/os entrevistada/os quanto à qualidade da escola, das turmas em que estudam, da postura da/os colegas em sala de aula, da avaliação que fazem sobre a capacidade de aprendizagem e da compreensão que têm sobre as atividades e conteúdos.

No geral essa/es aluna/os se percebem como aprendizes, como pessoas capazes de aprender, não evidenciando em nenhum dos questionários qualquer percepção pejorativa quanto ao seu potencial cognitivo comparativamente com a/os aluna/os ditos normais, o que indica que há nas representações que explicitaram ausência de discriminações próprias ou alheias e bom nível de aceitabilidade da/os mesma/os pela/os seus pares e pela/os profissionais da unidade escolar.

Merece ressalva o fato de apenas 16,6% da/os aluna/os terem declarado que quando sua/eus professora/es dão aula conseguem compreender as atividades e conteúdos igual a/os demais colegas de sala, tendo dentre o/as demais, 75% declarado que tem dificuldade de aprender, nem sempre aprendendo o que foi ensinado, ou não

aprende na mesma rapidez que a turma, inversamente a avaliação que fazem sobre a sua capacidade de aprendizagem que é considerada por 92% como boa, muito boa ou ótima.

A percepção das suas próprias dificuldades de aprendizagem escolar, não representa para si própria/os incapacidade de aprender, e sim o reconhecimento de que a sua maneira, com o seu ritmo e o seu tempo aprendem.

Não é possível mensurar com precisão a veracidade dos dados obtidos, mas fica evidente a coerência das respostas em relação as questões apresentadas, o que confirma o pressuposto inicial deste trabalho de que a/os aluna/os com deficiência são interlocutora/es legítimos no debate sobre o processo de inclusão escolar.

Pelo fato de não se enquadrarem no padrão social de normalidade a segregação das pessoas com deficiência também se dá no nível ideológico, como um mecanismo social de controle da produção e validação dos discursos. Todavia acreditávamos, preliminarmente, na competência delas em elaborar significativas representações sobre o serviço público educacional que recebem e sobre a sua própria capacidade de aprendizagem na escola pública regular.

Consideramos que a fala está intrinsecamente associada ao pensamento e que a medida que se expressam evidenciam a reflexão e a opinião sobre cada uma das questões apresentadas no questionário, evidenciando a si própria/os quanto ao que pensam, mas também certos valores sociais do tempo e do contexto histórico em que vivem e do espaço que ocupam na sociedade por ser a palavra, como diria Vigotski (1993) “um microcosmo da consciência humana” e o pensamento “determinado por um processo histórico-cultural”, ou seja, a medida que a/os aluna/os são instigada/os a falar sobre as suas auto-representações, se inicia o processo de re/elaboração dessas representações, sendo a fala um mecanismo de expressão da consciência. Vejamos

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 1993).

A loucura e os demais tipos de deficiência são uma diferenciação estabelecida dentro de um contexto social mais amplo que define o que é e o que não é normal, desse modo todas as manifestações das pessoas com deficiência, assim como o discurso, não estão desvinculadas dessa realidade. O discurso de um ser social vincula-se ao contexto histórico-social que o constitui (FOUCAULT, 2003).

Retomando as hipóteses iniciais concluímos que nenhuma delas foi totalmente confirmada ou refutada. A hipótese **a** não foi totalmente confirmada pelo fato de um/a entrevistado/a ter declarado que não consegue aprender.

Já a hipótese **b** foi refutada apenas no tocante à forma como o conteúdo é ensinado, já que fica evidente que embora classifiquem muito bem a sua capacidade de aprendizagem, evidenciam que a compreensão dos conteúdos e atividades é difícil ou um pouco mais demorada, mas não relacionam essa percepção à metodologia adotada pela/os docentes.

A hipótese **c** parece ser a que mais contempla as auto-representações evidenciadas, entretanto a suposição sobre o sistema avaliativo não foi expresso pela/os aluna/os, que podem ter excluído esse aspecto do trabalho escolar de suas declarações, por se sentirem satisfeitos com a forma como são avaliada/os, por se tratar, no caso específico da rede municipal em Goiânia, de avaliações descritivas, registradas em fichas específicas em que nas quais são registrados os percentuais de desempenho em



cada disciplina, excluindo-se o habitual sistema de notas e a possível retenção ao final de cada ano, o que exclui o temor das avaliações as quais são submetida/os.

A segregação social e educacional imposta às pessoas com deficiência é uma forma de expressão da desigualdade social. Incluir nesse contexto é des/construir paradigmas, rever os valores, as normas, os conceitos que norteiam nossas ações e modos de pensar. Assim, está posta a oportunidade de ampliar a compreensão da unidade e da diversidade humana como algo que lhe é inerente e peculiar.

Segundo Foucault (2003) “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44). A atividade educacional é uma atividade política no sentido de preparar os indivíduos para se adaptarem a estrutura social vigente ou ao contrário edificando as bases para a sua superação.

Percebemos que a mobilização em torno da construção de uma educação inclusiva, tanto no aspecto legal quanto no aspecto teórico, pautam-se no princípio do direito individual e fundamental à educação, bem como no estabelecimento de relações sociais mais justas, solidárias, democráticas, enfim, humanas, em que na qual o preconceito e a discriminação estejam ausentes.

A escola inclusiva é aquela onde não há uma “pré ou pós-seleção” discriminatória da comunidade discente, pois o critério para integrá-la pauta-se em outros princípios legais como a idade, a série, a real existência de vagas etc., ou seja, é a escola que se prepara e se capacita para ensinar a toda/os independente de suas características físicas, sociais e intelectuais.

A inclusão escolar é defendida por teóricos como Mantoan (2006) como sendo um largo passo na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa em que o contato com a/o outra/o e suas diferenças sejam naturais e não mais ameaçadoras, pois ao interagir com pessoas semelhantes e diferentes amplia-se a possibilidade da troca de experiências, da aprendizagem por meio das interações sociais e da percepção que toda/os temos limites e potencialidades.

A atividade educativa materializa-se nas ações desenvolvidas no espaço escolar, especificamente em sala de aula. Esse novo modelo educacional, o inclusivo, edifica-se a partir das atitudes intencionais ou não desenvolvidas nesse ambiente, coincidindo ou conflitando com as representações que se tem sobre a escola, a educação, a aprendizagem e a capacidade de aprender, sejam elas por parte da/os estudantes, das famílias, da/os professora/es, demais servidora/es, da gestão da rede de educação ou da sociedade mais ampla.

Está em jogo o paradigma educacional, que é a visão de mundo sobre a educação e o seu modo de organização. Para Mantoan (2006) paradigma é “um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento” (p 14-15), ou seja, a mudança do paradigma educacional trata-se da “re-significação do papel da escola” (p. 9).

Compreendemos que cada pessoa é singular, única por isso adotamos a nomenclatura aluna/os com deficiência em substituição a aluna/os com necessidades especiais, por compartilharmos com Mantoan (2003) a noção de que “o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional”.

Por ser a escola parte constitutiva e constituinte da sociedade mais ampla, a mudança dos paradigmas educacionais se repercute nas relações sociais, por possibilitar a convivência, o respeito a/o diferente e a percepção de que cada pessoa possui limites e potencialidades.

Os dados obtidos nos levam a concluir que embora a inclusão escolar esteja em processo de consolidação seus efeitos já podem ser sentidos por meio das relações e representações evidenciadas pela/os aluna/os da escola campo.

Observamos que os dados evidenciam um clima de harmonia e cooperação entre a/os aluna/os, mas também a ocorrência de conflitos comuns à faixa etária. Entretanto as atitudes, as posturas, os direitos e os deveres são exercidos ou reivindicados em pé de igualdade, tanto entre si como em relação a equipe de trabalho da escola.

Se é função da escola socializar de forma sistemática o conhecimento científico produzido pela humanidade, conhecer sua/eus aluna/os de modo global auxilia na definição de como cumprir sua função com a eficácia desejada, respeitando o direito de acesso e permanência com qualidade de toda/os a escola regular.

Convém ressaltar que os dados obtidos coincidem e validam os argumentos teóricos apresentados para justificar a inclusão escolar, na medida em que re/afirmam que toda/os são capazes de aprender ao seu ritmo e em salas de aula heterogêneas e que essa heterogeneidade é a base da edificação de relações interpessoais e sociais cooperativas, justas, solidárias e democráticas, bem como fundamental para a superação dos preconceitos.

Do mesmo modo concluímos que a legislação pertinente tem sido, pelo menos em certa medida, incorporada pelas unidades escolares da rede municipal de educação de Goiânia, quanto à aceitação de aluna/os com deficiência na escola regular e que estamos caminhando da integração para a inclusão escolar.

Podemos afirmar que as condições para a consolidação da inclusão escolar com pleno respeito às diferenças estão postas e é em sala de aula pelas relações que são estabelecidas, que a inclusão real emerge e se consolida, ou não, estando intrinsecamente vinculada a condições oferecidas pelas redes de ensino para essa consolidação e com a nossa compreensão e postura.

Em suma, podemos concluir que, em sua maioria, a/os aluna/os com deficiência percebem que ela/es também aprendem na escola pública de ensino regular em Goiânia e em salas heterogêneas, embora nem sempre consigam aprender os conteúdos acadêmicos, se percebendo como alguém capaz de aprender, porém de maneira e momentos diferentes que a maioria da turma.

Todavia, esse é um desafio que está posto, a despeito de seus limites e entraves pelos princípios dos direitos fundamentais da pessoa humana que a sustenta, como o respeito e o reconhecimento da/os aluna/os com deficiência como sujeitos nesse processo, capazes de elaborarem significativas representações, seja numa lógica convencional ou não, porém não menos importante.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 1988, p. 3, 12, 138.

BRASIL. MEC/SEESP. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*. 2001. Disponível em <[http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf)> Acesso em: 24/01/2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos: Departamento da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Texto da Lei nº 9.394/96. In: *Cadernos de Educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, ano IV, nº 3<sup>A</sup>, 2<sup>a</sup> ed, junho/1999, p. 37-66.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: Da exclusão à Inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mourino (orgs). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, cap. 2, P. 15-25.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca. *Pontos de Vista*. Nº 5, fevereiro de 2002. Disponível em <[http://www.dgidec.min-edu.pt/revista5/declaracao\\_de\\_salamanca.htm](http://www.dgidec.min-edu.pt/revista5/declaracao_de_salamanca.htm)>. Acesso em: 15 de junho 2007.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 59, jul/set. 1993, p. 103-111.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. (Tradução Márcia Bandeira de Mello L. Nunes) 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988, p. 11-29.

GUSSO, Divonzir Arthur. Plano Decenal de Educação para todos – para uma nova matriz de políticas públicas de educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 59, jul/set. 1993, p. 3-23.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da Inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mourino (orgs). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, cap. 3, P. 27-40.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.