

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E INTERNACIONAL

Elvira da Costa Pinto Pires*

RESUMO: *O trabalho resulta da análise de documentos, da legislação internacional e nacional referentes à pessoa com deficiência visual, observando os possíveis avanços quanto à educação e o envolvimento da família no processo educativo. Por muito tempo excluído da família e da sociedade, o deficiente visual não foi considerado como sujeito de direito. Nesse contexto, a deficiência visual nem sempre foi encarada como limitação passível de ser superada ou minimizada através da educação. As primeiras instituições educativas para cegos, em regime de internato, mantinham a família distante do processo, evoluindo na fase integracionista da educação, quando o deficiente visual passou a frequentar centros de habilitação e reabilitação, com vistas à inserção na escola e sociedade. Surgiram as associações de Pais e Amigos (1960); posteriormente, no interior dos movimentos sociais, grupos de pessoas com deficiência mobilizaram-se, buscando interferir no plano legislativo, na formulação e execução de políticas públicas específicas, no sentido da sua inclusão social e busca de participação da família nesse processo. Sucederam-se, então, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), ECA (1990), LOAS (1993), LDB (1961/1971/1996), PNE (2000), dentre outros. Na leitura atenta desta legislação, observa-se que a família do deficiente visual, espaço de socialização e formação, passa a ser incentivada a uma efetiva participação no processo educativo, além de lhe serem asseguradas políticas de assistência, visando o acesso aos direitos à cidadania.*

Palavras-chave: Deficiência visual; Legislação educacional; Família

I – INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de estudos sobre a educação da pessoa com deficiência visual, situando a contribuição da família no processo educativo e visa subsidiar a nossa pesquisa em desenvolvimento no programa de pós-graduação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica em material específico (deficiência visual), retomando o percurso histórico da educação especial; e na legislação educacional, no sentido de identificar como e quando nasceu o interesse pela educação da referida população, bem como os possíveis avanços nas ações governamentais, considerando a participação da família; procedendo-se, ao final, a análise dos resultados para inferir conclusões. Assim, foram investigados também documentos legais produzidos no âmbito nacional e internacional. Vale ressaltar que se considera o texto ora apresentado como resultado de um esforço inicial no desenvolvimento da pesquisa. Isto significa, portanto, que não se esgota em si mesmo e que será acrescido de dados à proporção que a investigação se processe.

O trabalho se inicia com uma abordagem histórica sobre a educação de deficientes visuais, seguindo-se a análise das leis e documentos nacionais e internacionais que, de alguma forma, influenciaram e hoje orientam a educação especial na área da deficiência visual. Desta análise, pode-se concluir que a família passa a ser incentivada, gradativamente, a uma efetiva

* Assistente Social, mestrandia em Ciências da Família da Universidade Católica do Salvador – UCSal. Orientadora Professora Dra. Clélia Néri Cortes, co-orientador Professor Dr. Elias Lins Guimarães. E-mail: elvirapires@terra.com.br

participação no processo educativo, além de lhe serem asseguradas políticas de assistência, visando o acesso aos direitos à cidadania.

II - FAMÍLIA E EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: PERCURSO HISTÓRICO

Historicamente, a educação da pessoa com deficiência visual percorreu um longo caminho, passando por diversas fases, nas quais o deficiente visual, durante muito tempo excluído da família e da sociedade, foi considerado como sujeito de “carências” – não de direito. Assim, embora se verifique, na pré-história, a inexistência de registros acerca da vida dessas pessoas, Silva (1987) faz referências à ciência da paleopatologia, a qual apresenta a deficiência física (e conseqüentemente, a sensorial) como tão antiga quanto a própria vida humana sobre a Terra. O tratamento dispensado aos deficientes, neste período, esteve sempre associado à magia ou providências de natureza objetiva, como o calor, frio, sangria, banhos ou sucção. Essas práticas foram transmitidas a cada geração, sendo acrescidas das experiências de cada grupo que, por sua vez, as repassava a seus descendentes.

Nas culturas antigas, notadamente no Egito, as doenças crônicas, deficiências físicas e problemas mentais eram atribuídos à ação dos maus espíritos e aos pecados de vidas anteriores, razão pela qual apenas os “médicos-sacerdotes”, imbuídos do poder divino, aplicavam a terapêutica das preces ou do exorcismo, dos encantamentos e das poções (SILVA, 1987). O Egito chegou a ser conhecido por muito tempo como a “Terra dos Cegos”, devido a uma infecção dos olhos que levava à cegueira. Os registros dessa época são muito mais voltados para as áreas de saúde e reabilitação, tendo-se notícia até de leis, na Grécia Antiga, que beneficiavam as pessoas deficientes e seus familiares. Em Atenas, por exemplo, a lei de Sólon (640 a 558 a.C.) estabelecia: “soldados feridos gravemente ou mutilados em combate serão alimentados pelo Estado.” (SILVA, 1987, p. 98) De referência à educação das crianças, em Esparta, considerada como “a mais bela e a maior coisa que poderia estabelecer, ou introduzir um reformador de leis” (SILVA., 1987, p.122), sabe-se que elas eram educadas pelo Estado e pertenciam à República, sendo aquelas que nasciam com alguma deficiência, abandonadas à própria sorte ou eliminadas:

Pelas leis vigentes, ele [o pai] era obrigado a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão. [...] se fosse um bebê normal e forte ele era devolvido ao pai que passava a ter a incumbência de criá-lo. [...] Entre os 6 e 7 anos, o Estado tomava a si a responsabilidade e continuava a sua educação, que era dirigida para a arte de guerrear [...] se lhes parecia “feia, disforme e franzina”, [...] esses mesmos anciãos ficavam com a criança. [...] a seguir a levavam ao “depósito” para ser lançada ao abismo e encontrar sua morte” (SILVA, 1987, p. 121-2)

Práticas semelhantes eram adotadas pelos romanos, cuja legislação já reconhecia os direitos do recém-nascido; entretanto os bebês prematuros (nascidos antes do 7º mês de gestação), ou que apresentassem alguma deformidade “não tinham condições básicas de capacidade de direito” (SILVA, 1987, p. 127). Nesse sentido, alguns aspectos legais podem ser levantados:

[...] lei régia atribuída a Rômulo nos primórdios da vida formal de Roma. Estava proibida a morte intencional de qualquer criança abaixo de três anos de idade, exceto no caso de a criança ter nascido mutilada, ou se fosse considerada

como monstruosa. Para casos dessa natureza a lei previa a morte ao nascer. (MOREIRA ALVES *apud* SILVA, 1987, p. 128)

[...] os recém nascidos com deformidades físicas eram mortos por afogamento. (SÊNECA *apud* SILVA, 1987, p. 128)

Na Roma Antiga, outro ponto a ser observado é que a família tem uma participação ativa no cumprimento dessas leis. Por exemplo, a Lei III (Táboa IV) das Doze Tábuas – Sobre o Direito do Pai e Direito do Casamento, estabelecia que “O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco”. Talvez até devido a esse envolvimento da família, sabe-se que o infanticídio não foi regularmente praticado em Roma, embora com o respaldo da lei. Silva (1987) afirma que, no máximo, as crianças eram deixadas em cestinhas floridas às margens do Rio Tibre, recolhidas por escravos ou pessoas pobres que as criavam na intenção de lucrar com esmolas. Sobre a educação dessas crianças nesta fase da História, não se têm notícias, no entanto evidencia-se o distanciamento da família e a prática da exclusão social. Cultuava-se o belo, a estética, a força física; a conquista de povos e de terras era a prioridade daquele momento.

No decorrer do tempo, as religiões monoteístas foram-se desenvolvendo e, na Idade Média, com o advento do Cristianismo, a prática da caridade estendeu-se também aos deficientes: ainda excluídos do ambiente familiar e social, eles eram assistidos em asilos, passando a conviver com os pobres, os enfermos, os velhos. Esses abrigos, de caráter religioso e assistencialista, deram origem às primeiras organizações destinadas às pessoas cegas, até que, na França, em 1784, foi criado o Real Instituto dos Jovens Cegos de Paris, com fins educacionais. A escassez de dados não permite analisar as relações da família com esta Instituição, cujo funcionamento era em regime de internato.

Situando o Brasil no âmbito internacional, até o início do século XIX, encontram-se pouquíssimos registros a respeito do tratamento das crianças nascidas com qualquer deficiência, e as referências encontradas são comentários genéricos, a exemplo da observação a seguir:

assim como na velha Europa, a quase totalidade das informações sobre pessoas defeituosas está diluída em comentários relacionados aos doentes e aos pobres de um modo geral, como era usual em todas as demais partes do mundo. Na verdade, também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres. (SILVA, 1987, p. 273)

Esse autor, analisando o caso específico do Brasil em comparação à Europa, acentua que, até na literatura e nas artes, a imagem da pessoa cega esteve sempre associada à mendicância ou considerada um “peso” para a sociedade e para o grupo familiar. As famílias mais ricas escondiam o filho deficiente nas suas fazendas ou os mantinham nas casas do campo, bem distante do convívio familiar e social. E assim, neste país, prosseguia a educação de pessoas com deficiência visual, contando apenas com iniciativas particulares de inspiração religiosa e filantrópica, até que, em 1854 foi inaugurado, por D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, primeira iniciativa oficial e pioneira destinada à educação de cegos. Daí foram surgindo, já no século XX, instituições não oficiais congêneres no país, todas sob a forma de internato. A educação se processava de forma segregada, sob o Paradigma da Institucionalização, restringindo a convivência familiar e social. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000). Permanecendo distante, portanto, da realidade do educando, o modelo institucional começou a demonstrar resultados insatisfatórios, cedendo lugar ao Paradigma de Serviços.

O Paradigma de Serviços prevê a reorganização da sociedade para que a mesma possa oferecer à população de pessoas com deficiência os serviços e os recursos necessários às modificações que a tornem o mais “normal” possível. Assim, o deficiente era preparado para ser inserido na escola e na sociedade. Nesta fase da integração, proliferaram as escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas de trabalho; os deficientes, contando com outra opção além das escolas residenciais, já podiam optar pela convivência na família, possibilitando maior interação e envolvimento do grupo familiar com a sua educação. Na vigência deste modelo, já se vislumbrava a mobilização de grupos sociais que deu origem às associações de Pais e Amigos (1960). Enquanto o Paradigma da Institucionalização perdurou por muitos séculos, o de Serviços logo começou a ser questionado, não só pela academia científica, mas também por pequenos grupos sociais organizados, conscientes da necessidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os direitos de todos fossem respeitados. Assim, foi-se tornando, cada vez mais clara, a necessidade de se aprender a lidar com a deficiência – realidade da qual não se pode fugir. A própria sociedade começou a se dar conta de que ser deficiente não deveria significar ser inferior, e que precisava abrir a discussão e se capacitar para garantir atendimento a todos os seus membros, priorizando suas necessidades.

No contexto da sociedade brasileira, influenciada pelos novos paradigmas no âmbito internacional, começam a ser criadas leis e efetivadas ações governamentais específicas, orientadas pela garantia e formulação de novos direitos para a pessoa com deficiência. Verifica-se, pois, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE, 1989) e, posteriormente, a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e, em Salamanca (1994), na Conferência de Educação Especial.

Baseada no modelo social da deficiência¹, surgiu assim a prática da inclusão, que vê a pessoa deficiente como membro de uma sociedade que deve se comprometer com mudanças estruturais, para que todos os seus membros possam ter condições de desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Segundo Sasaki (1997),

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (SASSAKI, 1997, p. 41)

Trata-se, portanto, de um movimento bilateral, no qual a pessoa com deficiência vivencia o processo ao mesmo tempo em que a sociedade pratica a inclusão, não havendo etapas estanques no seu desenvolvimento. Atualmente, na educação de deficientes visuais, predomina a prática da inclusão, observando-se uma tendência à participação da família no processo educacional, a partir de alguns avanços na legislação educacional vigente.

III - FAMÍLIA E EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA BRASILEIRA E INTERNACIONAL

A educação de deficientes visuais no Brasil, cujo percurso foi descrito anteriormente, reproduziu o modelo europeu, perdurando por muitos séculos a educação segregada em escolas residenciais, onde o acesso às famílias nem sempre era facilitado. Seguiu-se a educação integrada, na qual os deficientes visuais passaram a frequentar centros de habilitação e

¹ Modelo social da deficiência: os problemas da pessoa com deficiência estão muito mais na sociedade, que não lhe dá condições de pleno desenvolvimento, do que nela própria.

reabilitação, com vistas à inserção em escolas regulares. Nesse contexto, nos diversos países, surgem legislações específicas e no Brasil, a mais significativa modificação no plano legal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61. Esta LDB, que tem um Título sobre educação de excepcionais, estabelece: “Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Apesar de destacar a educação de deficientes visuais – por ela denominada de excepcionais, a Lei 4024/61 não os trata na sua especificidade, uma vez que acentua a questão da integração sem considerar as suas necessidades educativas especiais.

A 2ª LDB – 5692/71, no Cap. I, Art. 9º, garante tratamento especial, conforme normas fixadas pelos Conselhos de Educação, aos “alunos que apresentem deficiências físicas”. Vale ressaltar que estas duas primeiras LDBs tratam a família de forma genérica, sem nenhuma alusão à família do aluno deficiente visual. Assim, a família de um modo geral é incluída no Art. 41, como co-responsável pelo dever de educar e no Art. 62, que estabelece: “Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, [...] entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino”.

No Brasil, como em outros países, as conquistas legais e a continuidade do processo reivindicativo dos deficientes visuais impulsionaram a criação de setores específicos no interior dos órgãos responsáveis pela educação. Assim, em 1972, foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, órgão centralizador das políticas de educação especial, que foi substituído, em 1986, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). No mesmo ano, foi criada a CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, depois (1989) transferida para o Ministério da Ação Social. Na organização e estrutura administrativa desses órgãos, assim como na legislação, embora na década de 70 já haja avanços, não há referência a políticas voltadas para os deficientes visuais, nas quais a família se insira como co-responsável pelo processo educativo.

Na década de 80 e princípio dos anos 90, no interior dos movimentos sociais, grupos de pessoas com deficiência mobilizaram-se, buscando interferir no plano legislativo, na formulação e execução de políticas públicas específicas, no sentido da sua inclusão social e busca de efetiva participação da família nesse processo. Essas organizações demandam uma participação cidadã, que propõe uma intervenção na realidade de forma a construir modelos alicerçados na equidade e na justiça; e, numa dimensão “cívica”, associando-se à idéia de deveres e responsabilidades, cultivando o comportamento solidário, fortalece aqueles engajados no processo de busca do “direito a ter direitos”. (TEIXEIRA, 2000)

As iniciativas nacionais foram influenciadas por movimentos internacionais, que culminaram com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), da qual participaram delegados de 155 países, os quais aprovaram a Declaração Mundial e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nas suas diretrizes, o Plano de Ação considera essas necessidades básicas complexas e diversas, exigindo uma gama de colaboradores, inclusive as famílias. Por outro lado, propõe medidas de apoio às famílias, no sentido da adequação do ambiente familiar à aprendizagem e da disponibilidade de recursos a serem “investidos de modo a permitir que todos os seus membros possam se beneficiar, o mais plena e equitativamente possível, das oportunidades de educação básica”. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS / PLANO DE AÇÃO, 1990, p.11).

Em 1994, o compromisso com a Educação para Todos foi reafirmado em Salamanca/Espanha, pelos representantes de 88 governos (inclusive o Brasil) e 25 organizações internacionais, na Conferência Mundial de Educação Especial, com documento que orienta a inclusão da pessoa com deficiência na escola e na sociedade. Dentre as recomendações dirigidas aos governos dos diversos países, uma é para que “encorajem e facilitem a participação de pais, [...] nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para

necessidades educacionais especiais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). No título ”Parceria com os pais”, lê-se que

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Nota-se, no teor do documento, que a família está presente em quase todos os artigos, reforçando a importância não só da sua participação no processo educativo, mas, sobretudo, do apoio em suas necessidades básicas, para garantia das suas ações.

Inserida neste contexto, surge a Constituição de 1988, chamada Constituição Cidadã, que destina uma seção somente à Educação (cap. III); e, com ela, a nova LDB 9394/96, que genericamente reconhece “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” como parte da educação (Art. 2º) e recomenda que os estabelecimentos de ensino promovam a articulação da escola “com as famílias e a comunidade”. Com relação à legislação anterior, a LDB de 96 amplia a inclusão escolar do deficiente visual e contém um capítulo destinado à Educação Especial. Este capítulo, quando trata das questões de serviços de apoio, currículos, terminalidade, não se reporta à família do deficiente visual em nenhum dos seus artigos e muito menos a considera como participante do processo educativo.

Outro documento analisado é o Plano Nacional de Educação (2001) que, no capítulo 8, trata da Educação Especial. A família aparece apenas no seguinte trecho:

[Diagnóstico] Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (PNE, 2001, p. 65)

A lacuna sobre família no PNE parece ser compensada com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Na resolução, pode-se observar que o poder decisório da família junto à comunidade escolar é, muitas vezes, garantido:

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais[...] §2º A equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, [...] quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. A equipe [...] e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino

Art. 12. Os sistemas de ensino, [...] devem assegurar a acessibilidade aos alunos [...] § 2º [...] facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

O documento garante o atendimento escolar aos educandos desde a educação infantil (creches e pré-escolas), “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.” (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, Art. 1º). No Art. 6º, a família é chamada a colaborar na avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, objetivando a identificação das necessidades e a tomada de decisão quanto ao atendimento necessário; e o Art. 8º reza que a sustentabilidade do processo inclusivo deve contar com a participação da família no processo educativo.

IV - FAMÍLIA E EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, torna-se evidente que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica priorizam a participação da família e refletem as recomendações contidas na legislação internacional que orienta a educação inclusiva no mundo. Na análise da legislação educacional para a pessoa com deficiência, os avanços até então alcançados demonstram que a participação da família, no processo educacional, não é apenas reconhecida no plano legislativo, mas também nas políticas governamentais, que pressupõem o fortalecimento da família nesse processo de formação para a cidadania, visando exercitar o seu direito de escolha e poder decisório sobre as questões referentes à educação. Destaca-se, finalizando, que as conquistas legais e formais existem, mas o caminho é longo e muito se tem a percorrer quanto à efetivação de uma participação cidadã, que leve de fato a família a fazer parte do processo educacional do seu filho.

V - REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961.

_____. **Plano Nacional de Educação**, de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**, de 10 de junho de 1994. Dispõe sobre princípios, políticas e prática em educação especial.

PLANO Nacional de Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

TAILÂNDIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNICEF, maio de 1991

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Sociedade civil e participação cidadã no poder local**. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, 2000. (série UFBA em Campo; Estudos).

VAIL, 1966 in **PROJETO ESCOLA VIVA**, Brasília, 2000.