



O Aluno com Deficiência e a Produção da Queixa Escolar

Beatriz Araújo de Macedo
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2016

SUMÁRIO

1	Introdução	2
2	Método	4
3	A construção social dos processos de individualização da queixa escolar	7
4	O aluno com deficiência e a produção da queixa escolar	11
5	Considerações Finais	14
6	Bibliografia	16



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende estudar os processos de individualização das dificuldades escolares em crianças com deficiência. Para isso, tomaremos como eixos de análise os estudos referentes à produção do fracasso escolar, marco fundamental para a Psicologia Escolar Crítica, de modo a lançar luz sobre os funcionamentos escolares que atribuem ao aluno as justificativas pela não adaptação escolar e o baixo desempenho, e os processos de estigmatização que tomam uma característica particular do sujeito e lhe atribui uma conotação depreciativa em relação a outrem, marcando a diferença a partir do pressuposto da desigualdade e da inferioridade.

Desse modo, buscaremos refletir sobre as contribuições que a Orientação à Queixa Escolar pode oferecer no atendimento à crianças e adolescentes com deficiência e que apresentam dificuldades escolares muitas vezes atribuídas à condição da deficiência.

A Orientação à Queixa escolar tem como objetivo a movimentação da rede composta por todos os participantes do meio escolar, a saber: a criança, a família e a escola. Para Beatriz de Paula Souza (2013), trata-se de uma rede dinâmica que compõe o processo de escolarização. Segundo a autora, “o cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar” (SOUZA, 2013, p. 100). Assim, a atuação se dá no sentido de contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesta rede, de modo a favorecer o fortalecimento de potencialidades de seus integrantes (SOUZA, 2013).

Compreendemos, então, que o estudo de aspectos referentes às questões de inclusão de crianças com deficiência no meio escolar, permeado pelos atravessamentos de um modo de funcionar historicamente construído, pode trazer importantes contribuições para o serviço de atendimento a essas crianças, sob o âmbito da queixa escolar, podendo ampliar as investigações sobre o modo de funcionamento escolar e sobre o atendimento a esta população.

Por fim, salientamos nossa compreensão acerca das especificidades que os tipos de deficiência proporcionam ao sujeito e às suas relações, tratando-se de experiências dife-



rentes. No entanto, este estudo não tem a intenção de tratar sobre estas experiências em particular, mas de tecer reflexões a respeito da experiência vivida pelas pessoas com deficiência acerca da diferença, no que tange às dificuldades escolares e ao universo escolares como um todo.



2 MÉTODO

Este estudo corresponde ao entrelaçamento da práxis clínica constituída a partir de elementos pertinentes ao trabalho em Orientação à Queixa Escolar, prática fundamentada em uma concepção de homem e de mundo defendida pela Psicologia Sócio-histórica e pela Psicologia Escolar Crítica, com as variáveis pertinentes à experiência da deficiência, vivenciada nos âmbitos individual e coletivo, frente a uma situação de enfrentamento e de compreensão das dificuldades escolares. Trata-se de uma escrita fundamentada sobre os conhecimentos teóricos formulados por autores e pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo da influência que a experiência escolar exerce sobre a formação dos sujeitos e da sociedade a partir do ponto de vista crítico e histórico, tal como sobre as formulações que, especialmente nas últimas décadas, vêm sendo propostas e refletidas acerca das especificidades da experiência da deficiência no que tange à luta pela garantia de uma educação para todas as pessoas. Desse modo, este estudo pretende percorrer por dois eixos que se entrepõem, a saber: a) a construção social dos processos de individualização das queixas escolares e b) a produção do fracasso escolar em crianças com deficiência a partir de uma concepção histórica que ainda compreende o processo de inserção desta população na educação fundamentado em uma concepção medicalizante e patologizante da própria deficiência, de modo a, ao fazer a crítica a este modelo, criar subsídios para a reflexão acerca das possibilidades de atuação e intervenção do psicólogo com vistas à uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim como compreendemos o processo de atuação em Orientação à Queixa Escolar como uma prática que parte de uma leitura da realidade posta e que, a partir desta aproximação, se coloca à reflexão sob a luz dos fundamentos teóricos formulados a partir da Psicologia Escolar Crítica, de modo a movimentar, criar e conceber as práticas investigativas e de atuação em uma constante elaboração, entendemos que, para este estudo, se faz necessário um movimento de aproximação junto aos sujeitos que vivenciam, de maneira muito mais pessoal do que profissional, as questões postas em estudo. Assim, pretendemos, como definição do método de coleta e de análise dos dados deste escrito, percorrer sobre alguns desdobramentos e entrelaçamentos que se somaram ao nosso per-



curso clínico no atendimento à crianças com deficiência visual e que, de alguma maneira, apresentavam, tanto na cena clínica como na experiência escolar, características que indicam aspectos relativos à queixa escolar, não raramente atribuídas unicamente à sua condição visual, em um movimento de desconsideração da história e do lugar, singular e coletivo, em que estes aspectos se colocam.

Não se trata, contudo, do relato sistemático e minucioso de um caso, mas da elaboração escrita acerca da experiência vivida com estas crianças e das marcas que se fazem frente ao encontro de dois sujeitos (terapeuta e paciente). Não se refere, portanto, nem a uma descrição que abrange a totalidade da vida destas crianças, nem à apresentação meramente pontual da experiência clínica. Trata-se da elaboração de um encontro que, ao mesmo tempo em que nos deixa marcas e nos coloca diante das angústias, desejos e movimentações que o encontro entre dois sujeitos nos proporciona, nos permite uma reflexão conjunta em relação à experiência da deficiência inserida no modelo educacional que temos hoje. Para isso, serão tomados fragmentos de cenas vividas em atendimentos clínicos que nos colocam diante dos impasses e questionamentos que acompanharam a pesquisadora em seu percurso no atendimento à esta população em um serviço de atendimento à crianças com deficiência visual. Tratam-se de recortes clínicos que apresentarão somente o estritamente necessário para a articulação com as hipóteses e reflexões teóricas levantadas, de maneira a evitar: a) a exposição dos sujeitos atendidos pelo Serviço referenciado. b) a apresentação minuciosa da biografia do caso nos levaria na direção contrária ao propósito deste estudo sobre o que, destas questões, nos coloca à reflexão acerca dos fundamentos teóricos e práticos postos em cena.

Partimos de uma construção histórica de metodologia em pesquisa que preza pelo distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, com a justificativa de ser preciso evitar as influências sobre a neutralidade do pesquisador que, de longe observa, e a “naturalidade” em que o fenômeno a ser pesquisador se dá. No entanto, é preciso considerar que, para além da concepção positivista de construção do conhecimento, a participação real da realidade cotidiana de quem se interessa conhecer e o chegar-se ao sujeito de maneira a proporcionar um encontro concreto e capaz de deixar marcas, favorece a constituição de um estudo significativo para todos os envolvidos e que convida o sujeito a uma participação efetiva no processo de construção do conhecimento. No texto “Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante”, Gonçalves Filho (2003) aponta para o cuidado que o pesquisador deve ter em, ao invés de se por a pesquisar alguém, se por a pesquisar com alguém, contribuindo, assim, para a reflexão conjunta sobre os aspectos que se pretende



estudar de maneira significativa para todos.



3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS PROCESSOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR

A constituição subjetiva de um sujeito não está garantida de maneira natural e isenta de uma carga histórica e social. Pelo contrário, o sujeito só pode se estruturar a partir da sua relação com o Outro. Os primeiros eventos na vida de um bebê ou criança pequena são marcados pela presença/ausência de um Outro que, ao investir na formação de um vínculo afetivo único, contribui para que o sujeito, imerso em experiências e sensações diversas, possa constituir-se como tal. Inicialmente, esta função é exercida pelo meio familiar, configurando-se como a primeira experiência de socialização vivida por uma criança. No entanto, a escola constitui uma das principais agências que incidem sobre a formação dos indivíduos e como um dos principais elementos estruturantes da subjetividade desde os primeiros anos de vida. Não é raro o fato de a escola se apresentar como o primeiro meio de socialização para além do núcleo familiar, contribuindo para a imersão da criança em um ambiente que proporciona uma série de experiências, vínculos e inovações nunca antes vivenciados e, por isso mesmo, carregados de afeto e potencialidades. Conforme exposto por Beatriz de Paula Souza (2013) no capítulo que trata sobre os “Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento”, compreende-se, então, que a idéia de um Outro que incide sobre a formação de um sujeito inclui os ambientes que compõem a história escolar, pregressa e atual, de uma pessoa. Neste sentido, podemos considerar o desenvolvimento psíquico de uma criança não apenas permeado pelas primeiras relações, mas como um processo que se dá ao longo de toda a vida, incluindo a participação de outros grupos e instituições além da instituição familiar, sendo a escola uma das mais marcantes.

É imprescindível, portanto, que o estudo sobre os aspectos que compõem a queixa escolar e, mais especificamente, a sua relação com a produção do fracasso escolar e dos processos de inclusão de crianças com deficiência, se debruce sobre as características historicamente construídas acerca do funcionamento escolar, de modo a tecer uma crítica



que nos ofereça elementos para a atuação frente à todos os envolvidos. Cabe, também, a reflexão acerca das contradições e conflitos que a instituição escolar oferece, tanto aos alunos e suas famílias, como a professores e demais agentes. Nas palavras de Beatriz de Paula Souza (2013), na escola “atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte. Atuam, também, forças que impulsionam no sentido oposto a esse. A escola é, sim, habitada por muitos seres humanos que constroem vida, inteligência, cidadania, dignidade, alegria e amor” (SOUZA, 2013, p.242). A escola se configura como um campo permeado de potência e de experiências importantes para a constituição de sujeitos verdadeiramente autônomos e sensíveis às relações que estabelecem com o outro. Neste sentido, torna-se essencial que nos perguntemos sobre os processos que conduzem à experiências de exclusão, de docilização dos corpos e subordinação frente à diversidade humana, atribuindo ao sujeito a responsabilidade atemporal e ahistórica a respeito da sua condição e que torna a escola um ambiente que produz sofrimento para todos os lados.

Os estudos que se dedicam à compreensão acerca das causas do fracasso escolar considerando-o como uma produção sócio-histórica que não está arraigada ao sujeito é recente do ponto de vista histórico. Até a década de 1980 temos uma imensidão de estudos e trabalhos fundamentados na produção científica da época que tinham como justificativa central para as recorrentes repetências e evasões escolares as características singulares dos alunos e suas famílias. O estudo elaborado por Patto (1990), no entanto, contribuiu para uma ruptura em relação a esta concepção, lançando luz sobre o contexto histórico e político que produz a realidade da escola brasileira e rompendo com a idéia de que as questões relativas às dificuldades escolares se dão de maneira externa à escola. Na obra “A produção do fracasso escola: histórias de submissão e rebeldia” (1990) a autora nos aponta para a história da educação brasileira marcada pela recorrência de evasões, repetências e outros fatores negativos, tais como as questões ligadas a comportamentos, como a expressão do que conhecemos como fracasso escolar. Trata-se de uma leitura pioneira da constituição da educação brasileira apontando aspectos que se encontram presentes na escola e que contribuem para a compreensão acerca da construção da instituição escolar como produtora de sofrimento e de fracasso.

Dentre estes aspectos, destacaremos uma idéia que percorre a obra de Patto (1990) e que nos auxilia na busca pela compreensão acerca dos processos nos quais a escola se insere na produção de intervenções que fundamentam e produzem a idéia de individualização das queixas escolares, mantendo a escola em um lugar externo à produção destas dificuldades. Trata-se da idéia de que os indivíduos pertencentes às classes mais



baixas da sociedade estão imersos à uma pobreza ambiental que produz deficiências em seu desenvolvimento psicológico, o que justificaria, de maneira injusta, vale dizer, as dificuldades de aprendizagem e de aproveitamento dos conteúdos oferecidos pela escola, de modo a considerar estas dificuldades como provenientes de uma carência cultural. Nas palavras de Patto (1990):

“Basicamente, a ‘teoria da carência cultural’ passava a explicar esta desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam. A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo- motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta ‘teoria’ afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATO, 1990, p. 94).

Mais adiante, a autora discorre sobre a atribuição das dificuldades escolares não mais às condições sociais e econômicas, predominantemente, mas às características biológicas, constituindo-se, assim, a idéia da “hierarquia das capacidades” (PATO, 1990, p. 100). Dessa maneira, a educação assumia um caráter “democrático”, porém a permanência e o desempenho de cada sujeito se devia às suas características pessoais e de aptidão.

Ressalta-se que não temos, neste escrito, o objetivo de traçar os caminhos pelos quais a educação brasileira percorreu de maneira minuciosa e detalhada, mas de refletir, a partir de idéias que permeiam a história da escola e que, por isso mesmo, ainda se encontram presentes em seus funcionamentos, sobre que aspectos estão em jogo quando uma escola recebe como aluno uma criança com deficiência, de modo a nos interrogar sobre quais as atribuições morais que são imputadas, em uma escola que tem como base histórica fundamentos que justificam as dificuldades dos alunos a partir de elementos externos à ela e que partem de uma concepção homogenizadora dos processos de ensino-aprendizagem.

Quando recorremos à história da educação brasileira para compreender os processos de homogeneização do ensino (como uma estratégia de otimização do ensino) e as justificativas fundamentadas em teorias que mais produzem do que explicam o fracasso escolar, nos reportamos também à um processo de normalização que define a priori os sujeitos que poderão ou não se adaptar. Trata-se de uma construção moral do sujeito que nada tem a ver com as suas características singulares, mas com as concepções de que a atribuição das dificuldades sobre o sujeito se fazem a partir de uma marca moral que lhe é imputada. Assim, a escola corrobora com um movimento social que, ao tomar um atributo ou característica do indivíduo que, a princípio não se configura como honroso



ou desonroso, lhe confere um valor moral depreciativo e que no conjunto de relações, pode reafirmar a normalidade de uma outra pessoa. A esta idéia, fazemos referência direta à Erving Goffman (1963), ao discorrer sobre o conceito de Estigma e sua relação com a construção da identidade social. O que nos cabe neste escrito é, então, a reflexão sobre a maneira como se toma uma característica do individuo como justificativa para as dificuldades encontradas no ambiente escolar, num claro movimento de atribuição moral desta característica. Assim, contamos com uma história que justifica o fracasso escolar em crianças que pertencem à classes mais subalternas da sociedade, explicações que passam pela via da pobreza, da carência cultural, da dominação racial, conforme nos esclarece Patto (1990) e que estão presentes em todo o processo histórico pelo qual a educação especial no Brasil percorre com vistas à inclusão, tema amplamente trabalhado por Jannuzzi (2004).



4 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E A PRODUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR

Como disparador de nossas reflexões e como elemento de aproximação da realidade educacional experimentada por crianças com deficiência, tomo como ponto de partida o escrito sobre uma cena clínica vivenciada em um serviço de atendimento à pessoas com deficiência visual. Tomaremos como eixos de reflexão elementos que produzem aspectos relativos à exclusão, travestida por um processo integracionista, e à medicalização das diferenças funcionais, tomando-as como características fundamentais para o fracasso escolar do aluno com deficiência. Passemos à cena.

No horário marcado, encontro Lucas¹ na recepção e nos direcionamos para a sala de atendimento. Lucas, um garoto de 13 anos de idade, com baixa visão moderada causada por Retinose Pigmentar², entra e permanece quieto, respondendo monossilabicamente o que pergunto. Coloco-me também em silêncio, em um movimento de compartilhar o que se comunica pela ausência de palavras. Mais tarde pude compreender que as palavras não podiam dar conta do que Lucas desejava dizer, era preciso falar de outras formas. Dentre tantos brinquedos, o garoto escolhe um pote cheio de Lego e começa a montar algo que, aos poucos, vai tomando a forma de uma nave. “Uma nave espacial muito forte”, disse ele. Sempre elogiei a capacidade que Lucas tinha para montar brinquedos com Lego ou massinha. Sempre cuidava dos detalhes e das formas. Dessa vez não foi diferente. Lucas passou quase todo o atendimento dedicado à produção de sua nave e, ao final, me apresentou uma nave grande, colorida e robusta. “Esta é a minha nave espacial”, disse ele, “uma nave muito forte pra eu ficar lá dentro e me proteger dos inimigos. Lá eu fico seguro”, completa. Pergunto sobre a razão para se esconder em uma nave tão forte e Lucas me responde: “Porque os inimigos estão em todo lugar, só na nave é seguro”. Pergunto, então, onde ele se sente seguro. A resposta foi: “Em casa e na minha nova escola”. Disse a Lucas que podia imaginar o quanto era sofrido ter medo de sair da nave. Lucas concordou com os olhos marejados, finalizando o atendimento.

¹O nome é fictício.

²Doença genética degenerativa de caráter autossômico recessivo.



Lucas encontrava-se na 8ª ano do Ensino Fundamental II e havia acabado de ingressar em uma escola especializada no ensino de crianças com deficiência visual, uma das poucas sobreviventes à legislação sobre Inclusão. Nesta escola, Lucas tinha as aulas regulares, acompanhado na grande maioria de crianças também com deficiência visual, e aulas específicas para sua condição, como Orientação e Mobilidade e Atividades da Vida Diária. Uma escola que oferecia a totalidade de atendimentos e serviços que uma pessoa com deficiência visual precisa. “Lá tem tudo, não precisa sair”, disse a mãe ao informar sobre a mudança de escola. Muito diferente da escola anterior. Escola particular, pautada pela busca por melhores desempenhos e pela marca da normalização e homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem. Lucas, não pôde, em 3 anos, sentir-se pertencente à escola e à turma. Mantinha-se sempre com o conteúdo atrasado em relação aos colegas e sempre revelando um sentimento de culpa e sofrimento por não conseguir acompanhá-los, aspectos produzidos e reforçados pelo funcionamento escolar que, em seu discurso, dito, não dito e mal-dito, evidenciava a idéia de que a deficiência justificava suas dificuldades, que já eram, a priori, esperadas, sem que Lucas pudesse se apresentar a partir de suas potencialidades.

Aqui nos cabe a reflexão acerca do caráter social que está posto sobre o conceito de deficiência. O marcador da deficiência está ligado ao estigma que é imputado socialmente sobre o indivíduo e não sobre a característica física do sujeito. A diferença, que neste âmbito se apresenta sob a lente da desigualdade, é definida pelo outro a partir de uma definição à priori do sujeito, ou seja, refere-se à uma depreciação moral frente à características definidas de antemão que, ao serem definidas como atributos moralmente inferiores, confirmam a normalidade dos que não se afastam das expectativas previstas. Neste sentido, falamos sobre o marcador do Estigma quando nos referimos às teorias que justificam o fracasso escolar a partir das características sociais, econômicas, raciais e físicas de uma pessoa, trazendo a) para o campo das características particulares um processo que é construído nas relações sociais e b) marcando o sujeito estigmatizado a partir de um marcador moral que é imputado sobre o indivíduo em questão e não sobre uma marca física que, na verdade, se refere à característica individual do sujeito. Goffman (1963) define o termo Estigma como:

“[...] usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso, nem desonroso” (GOFFMAN, 1963, p. 13).

Goffman (1963) nos remete, então, à questão da diferença, sob a lente do Estigma,



como um aspecto ligado à experiência da inferioridade e da desigualdade. Não se trata aqui de tecer a distinção entre normalidade e anormalidade ou de suprimir a diferença, colocando todos em um patamar de expectativas igual e homogenizador, em um movimento de desconsideração da diversidade humana, mas de pensar a partir do pressuposto de valorização da diferença como marca fundamental para a formação do sujeito humano. Sobre este aspecto, Augustina Palacios (2008) tem se dedicado a pensar a diferença com uma fonte de riqueza, de ampliação e de desenvolvimento para o humano, apresentando o conceito de Diferença Funcional, em substituição do termo deficiência, como um modelo que marca a valorização da diversidade humana. Sobre isso, a autora discorre:

“Em este nuevo modelo, el modelo de la diversidad, se parte de la realidad incontestable de la diversidad del ser humano, tanto dentro de su propia vida com de un ser humano a outro, y considera que ésta es una fuente de riqueza. Se propone además que cualquier persona con cualquier tipo de diversidad debe tener garantizada su dignidad humana..” (PALACIOS, 2008, P. 44)

Não se trata, portanto, de mera substituição de termos (deficiência e diferença funcional), que se não acompanhada e fundamentada em reflexões e sobre a prática, a teoria e o lugar que a diversidade humana ocupa nas relações sociais, em nada nos auxilia, mas de uma construção conceitual sobre a questão da diferença que a coloca em um lugar de valorização que não se submete à técnicas de definição, diagnósticos e adaptação que muito mais aprisionam os sujeitos do que promovem experiência de relações e dignidade humana.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, abordamos a relação entre a construção dos funcionamentos escolares produtores de fracasso escolar e sofrimento e o lugar que o aluno com deficiência ocupa frente às dificuldades no âmbito da escola, tal como a importância da reflexão acerca da atuação do psicólogo que não promova mecanismos de integração e adaptação, mas de fortalecimento das potências da rede que se pretende movimentar, composta pela escola, a família e a criança. Para isso, consideramos o percurso histórico pelo qual a escola percorreu (e percorre) evidenciando marcas como processos de homogeneização, higienização e de subordinação dos que diferem das expectativas previstas e valorizadas pela sociedade burguesa e liberal. Consideramos, também, as marcas que permanecem na experiência escolar de alunos com deficiência, tal como as marcas de se põem sobre as relações sociais a partir do pressuposto de inferioridade e desigualdade em relação à diversidade humana.

Ao retomar os objetivos referentes ao serviço de Orientação à Queixa Escolar que se definem pela investigação e intervenção em frente às dificuldades escolares de modo a conquistar uma movimentação na rede escola-criança-família, contribuindo para o desenvolvimento de todos os participantes diretos do processo escolar, podemos refletir sobre a contribuição deste estudo a partir da possibilidade de reflexão da atuação do psicólogo de maneira a ir na contramão de uma prática que favorece a integração e a adaptação de crianças com deficiência no âmbito escolar, desconsiderando o caráter singular e enriquecedor da diferença para as relações humanas e, mais que isso, com o pressuposto de evitar a produção de sofrimento pautado na busca pela normalidade que ocasiona sentimentos de culpa e inferioridade. Neste sentido, acreditamos que a o trabalho exercido pela orientação à Queixa Escolar e os pressupostos teórico-metodológicos que ele se pauta em muito pode contribuir para a construção de uma escola que encontre na diversidade humana a possibilidade de desenvolvimento e educação que inclua, de fato, todas as pessoas, ou seja, que possamos trabalhar no sentido de construir uma escola que se coloque como o sustentáculo da diferença, como escreveu Jorge Larrosa (2002) ao discorrer sobre os impactos das relações multiculturais na educação, apontando para



a importância da escola como produtora da experiência com o outro: “Todos iguais, todos diferentes” (LARROSA, 2002, p. 73).



6 BIBLIOGRAFIA

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1963.

GONÇALVES FILHO, J.M. Problemas de Método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. Psicologia e compromisso social. São Paulo: Cortez, 2003.

JANNUZZI, G.D. A educação do deficiente no Brasil: dos princípios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros?. Educação amp; Sociedade, ano XXIII, n o 79, Agosto, 2002.

PALACIOS, A; ROMANACH, J. El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). Interstícios. Revista Sociológica de Pensamento Crítico, v. 2(2), p. 37-47, 2008.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SOUZA, B.P. Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.