UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LETÍCIA PALOMA DE FREITAS PEREIRA SILVA

“A melhor escola em que estudei era a que me respeitava”: perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização

São Paulo
2020

LETÍCIA PALOMA DE FREITAS PEREIRA SILVA

“A melhor escola em que estudei era a que me respeitava”: perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª. Drª. Shirley Silva.
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

dm

de Freitas Pereira Silva, Leticia Paloma
A melhor escola em que estudei era a que me respeitava: - perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização / Leticia Paloma de Freitas Pereira Silva; orientador Shirley Silva. -- São Paulo, 2020.
117 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Direito à Educação. 2. Escolarização. 3. Deficiência Intelectual. 4. Trajetórias. 5. História Oral. I. Silva, Shirley, orient. II. Título.

SILVA, Letícia Paloma de Freitas Pereira.
“A melhor escola em que estudei era a que me respeitava”: perspectivas de pessoas com Deficiência Intelectual acerca de seus processos de escolarização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª. Drª. Shirley Silva.

Aprovado em: ____ /____ /_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Shirley Silva

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas

Instituição: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Para Duanne Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes com deficiência intelectual da E.M.E.F.M. “Vereador Antônio Sampaio”, razão inicial deste trabalho – pessoas que desvendaram o que há de melhor em mim. Aos estudantes surdos do ensino médio da E.M.E.F.M. “Vereador Antônio Sampaio”, com quem compartilho, sempre como aprendiz, a língua e a luta. Não poderia haver essa pesquisa se não houvesse representatividade.

Agradeço à professora Dra. Shirley Silva pela orientação, apoio, acolhimento, compreensão e por todos os outros adjetivos que a fazem ser uma excelente profissional e orientadora nesta trajetória, sempre terá meu imenso agradecimento.

Agradeço ao Duanne de Oliveira Ribeiro, meu marido, pelo apoio incondicional para a elaboração desta pesquisa, seja com incentivos ou críticas, sempre me impulsionando a seguir em frente e por ser meu revisor oficial da pesquisa. A parceria do casamento fortaleceu a minha caminhada. Minha base.

À minha família, na figura da minha mãe, Francisca Margarete, que sempre disse que a pesquisa iria dar certo, mesmo quando eu não acreditava. Agradeço ao meu pai, Paulo Roberto Silva, e aos meus irmãos, Laís Karina, Victor Henrique e Isabel Maria. À memória da minha avó, Maria Cícera de Freitas, que estaria (e está), com certeza, muito orgulhosa pela conclusão desta etapa da pós-graduação. Obrigada, família! Sem vocês, não poderia ter me transformado no que sou. Minha base.

À amiga Adriana Bezerra da Silva pela leitura e apoio sempre, mesmo que à distância. Aos colegas de trajetória neste mestrado: Fábio Santos, Rodrigo Tsuzuki e Douglas Pavan.

Aos professores, coordenadores, gestores e a todos os profissionais da E.M.E.F.M. “Vereador Antônio Sampaio”, escola em que completo oito anos de intenso aprendizado. Em particular, agradeço imensamente à professora Dra. Chie Hirose pela amizade, carinho e generosidade, sempre com conversas que mesclam sabedoria e afeto nesta trajetória; à professora Mara Ligia Avanzi por me ensinar, mesmo sem saber, a ser uma professora melhor e a trabalhar com crianças com deficiência intelectual; às professoras Maria Rosa Dantes e Raimunda Marques pela sabedoria que mistura rigor e conhecimento de vida; à professora Suzana Nobre pelo apoio e aprendizado com sua criatividade e proatividade. Aos professores e amigos da “pizza antifascista” pelos diálogos e aprendizado; às professoras Juliana Brito,

Renata Francisco e Juliana Navarro pela parceria; a todos os professores do ensino médio, às intérpretes e aos instrutores de Libras.

Aos profissionais do Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) de Itaquera, nominalmente, professoras Keit Anteguera, Camila Neto, Dayane Camporeze, Nadir Kolbe e a todos os demais companheiros da Diretoria Regional de Educação de Itaquera; às profissionais do Cefai de Jaçanã/Tremembé, com especial carinho à professora Sumaya Cavalcante e a todas as profissionais pelo apoio com indicações de diferentes locais para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa.

À assistente social Mônica, que ofereceu a oportunidade para que eu conhecesse um grupo maravilhoso de jovens com deficiência intelectual. Aos conselheiros municipais e estaduais da pessoa com deficiência de São Paulo; à escola Espaço Vida.

Às professoras de Atendimento Educacional Especializado da Escola de Aplicação da FEUSP Ingrid Anelise, Patrícia Tanganelli e Samara Annanias; à diretora Fátima Morissawa e à professora Dra. Ana Paula Zerbato; às professoras, professores e bolsistas do Ensino Fundamental I. Meu especial agradecimento aos estudantes do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação.

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram a tecer essa colcha de retalhos e deram forças para a conclusão da pesquisa. Ser professora-pesquisadora, trabalhando intensamente em duas unidades escolares e realizando todas as atribuições da pesquisa acadêmica foi e é uma tarefa árdua que só foi possível concluir em razão do intenso apoio e carinho recebidos, pelas mãos que se estenderam e pelos ouvidos e vozes que acolheram por parte de muitos amigos e colegas.

A força de cada amigo está aqui nestas páginas.

RESUMO

SILVA, Letícia Paloma de Freitas Pereira. **“A melhor escola em que estudei era a que me respeitava”: Perspectivas de pessoas com Deficiência Intelectual acerca de seus processos de escolarização.** Dissertação de Mestrado (Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

A pesquisa tem por foco considerações de jovens adultos com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização, buscando evidenciar nós deste percurso na ótica dessas pessoas, com base na premissa de que é necessário descobrir formas outras de compreender sua presença nos cotidianos escolares e a contribuição de suas experiências para a constituição de políticas públicas em educação. Sob uma perspectiva “babélica”, conceito de Larrosa e Skliar (2007) que abraça a pluralidade da condição humana, buscamos a contribuição de autores que produzem suas análises no entrecruzamento dos campos da Sociologia, Filosofia, Psicologia, Literatura, Psiquiatria e História, acolhendo um viés multidimensional do que seja pensar a deficiência intelectual, que abre janelas e possibilidades de reflexão sobre a escolarização de pessoas com essa condição. Sob influência desses olhares advindos de diversos campos de conhecimento, apresentamos compreensões sobre pessoas com deficiência em diferentes tempos e contextos socioculturais que pautam um determinado entendimento sobre elas. Para dar voz e ter essas pessoas com produtoras de suas histórias, recorremos à História Oral enquanto base metodológica para leitura e análise de entrevistas semiestruturadas em cotejo com diário de campo e a partir deles problematizamos efeitos fornecidos pela rede discursiva que narra, e, portanto, inventa, a deficiência intelectual, bem como buscamos compreender o modo pelo qual os entrevistados foram produzidos como “estudantes com deficiência intelectual”, sustentando-se em um olhar sobre os efeitos das práticas de escolarização a que foram submetidos. Por fim, elencam-se possibilidades de compreensão de políticas públicas em educação voltada às pessoas com deficiência a partir das análises fornecidas com foco em suas perspectivas. Desvela-se, tomando de empréstimo a terminologia de Varela e Alvarez-Uria (1992), uma maquinaria escolar que toca particularmente essas vidas nos cotidianos escolares, produzindo seus efeitos e conformando-os a determinados papéis e espaços.

Palavras-chave: Direito à Educação. Escolarização. Deficiência Intelectual. Trajetórias. História Oral.

ABSTRACT

SILVA, Letícia Paloma de Freitas Pereira. **“The best school I studied was the one that respected me”: Perspectives of people with intellectual disabilities about their schooling processes.** Masters Dissertation. Faculty of Education, University of São Paulo, 2019.

This research focuses on the views of young adults with intellectual disability about their schooling, and tries to evidence, following their points of view, which knots exist in these processes, assuming it is necessary to develop other ways of understanding the presence of these students in school life and the contribution their experience can provide to education policies. Maintaining a “babelic” point of view —a concept we borrow from Larr’osa and Skliar (2007) which encompass the plurality of the human condition—, we appealed to thinkers from areas such as Sociology, Philosophy, Psychology, Literature, Psychiatry and History, thus employing a multidimensional approach to the problem of thinking about intellectual disability which may uncover new possibilities of thought in this topic. By these means, we show how the conceptions of people with disabilities change in different historical periods and sociocultural contexts. So as to make them heard and to assure they are the protagonists of their own histories, we adopt oral history methodology for reading and analyzing the semi-structured interviews made with them, along with our field journal. From the study of this material we evince the discursive effects that narrate and, therefore, create intellectual disability; also, we try to comprehend how our interviewees were constructed as “intellectual disability students”, throwing light on to what degree schooling practices affected them, and discuss how education policies can be reconceived if it takes into account that which their testimonies teach us. In sum, using Varela and Alvarez Uria (1992)’s terminology, it is manifest in this work a school machinery which influence the lives of these individuals, establishing which roles and places are allowed to them and which are not.

Keywords: Right to Education. Schooling. Intellectual Disability. Life Path. Oral History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO
Habitar Babel 12
Existência e resistência nos cotidianos escolares 15
(In)visíveis da escola 16

CAPÍTULO 1
Por uma leitura multidimensional da deficiência intelectual 21
1.1 Paradigmas médicos e institucionais 25
1.2 A Psicologia escolar e os testes de inteligência 33
1.3 Um olhar da Literatura 43
1.4 A racionalidade da deficiência sob viés linguístico 46

CAPÍTULO 2
Pesquisas contemporâneas em diálogo..... 51
2.1 Dimensões da escolarização: tecendo uma trama 54
2.1.1 Educação básica e mundo do trabalho 54
2.1.2 Família e comunidade 58
2.1.3 Legislação e Políticas Públicas 59
2.1.4 Concepções de formandos e formadores em educação..... 61
2.1.5 Trajetórias escolarizadas de pessoas com deficiência intelectual 62
2.2 Marcas que a relação “sujeitos com deficiência x escolarização” tem produzido nas pesquisas 63
2.3 Sobre entrevistar sujeitos com deficiência: notas metodológicas 68

CAPÍTULO 3
Narrativas e invenções da deficiência intelectual na escola 73
3.1 Concluir a educação básica: o desafio do ensino médio 75
3.2 Os desafios da procura pelos sujeitos de pesquisa 78
3.3 Sujeitos de pesquisa: o que eles têm a dizer sobre a escola e o que a escola disse a eles 82
3.3.1 “A melhor escola em que estudei era a que me respeitava” 83
3.3.2 “Nunca me senti muito limitado, mesmo com a minha deficiência” 86
3.3.3 “A escola é deficiente para nós” 89
3.3.4 O que permaneceu na memória e marcou a vida 92
3.3.5 Escola regular x escola especial: escolher ficar com “seu grupo” 94
3.4 A emergência da escola como maquinaria de normalização para pessoas com deficiência intelectual 95

CONSIDERAÇÕES FINAIS 100

REFERÊNCIAS 107

INTRODUÇÃO

Habitar Babel

Esta pesquisa tem por objetivo analisar perspectivas de jovens adultos com deficiência intelectual no que diz respeito aos seus processos de escolarização. A autora foi ouvinte, compiladora, leitora e intérprete da voz desses sujeitos, recolhida por meio de entrevistas semiestruturadas. O olhar da pesquisadora se evidencia e se mescla aos olhares dos sujeitos da pesquisa. Nossa contribuição advém de contínuo estudo na área da Educação e de experiência junto a estudantes, enquanto professora. Dessa forma, essa voz autoral não existiria não fosse a deles — ela transita entre os relatos com a inquietude de perceber e representar os sujeitos da pesquisa e a si, propondo um mergulho em nós, em trânsito, numa fotografia do presente.

A diversidade em que vivemos e sobre a qual este estudo trata é aventureira. Ela não é inofensiva e não desejamos que seja. A diversidade é desordenada, e é natural dela falhas de comunicação, hiatos, silêncios e signos difíceis de decifrar. Esta pesquisa procura abraçá-la, desviando de armadilhas retóricas que podem atravessar pesquisas e discursos na área da Educação – especificamente àqueles voltados às pessoas com deficiência. Ou seja, olhar apenas para uma “caixa” de referências e autores restritos às discussões sobre deficiência nunca nos pareceu oportuno; ao contrário, dialogamos com diferentes áreas do conhecimento.

Sob influência dessas experiências, apresentamos compreensões sobre pessoas com deficiência intelectual em diferentes tempos e contextos socioculturais, falamos daquilo que foi / é naturalizado e que pautou / pauta o entendimento sobre essas pessoas. Para abranger esses objetivos, perguntamos: o que entendemos por educação de pessoas com deficiência? Por que a educação se tornou, por muitas vezes, meio e fim na vida dessas pessoas? Podemos pensar além dos paradigmas que se impõem nesse campo de estudos? É possível ir além de binarismos — como educável/não educável, exclusão/inclusão, eficiência/deficiência, competência/déficit, saúde/doença, racionalidade/irracionalidade, maioria/ minoria — que se impõem sobre os sujeitos e acabam por tomar o lugar deles quando discutimos educação?

A vida de pessoas com deficiência intelectual não se resume a estar na escola, mas o seu lugar no mundo se confunde constantemente com esse lugar institucional a partir de uma lógica baseada em termos de inclusão/exclusão. Esses sujeitos têm suas vidas e características singulares ajuizadas por especialistas em educação especial e, talvez, isso não permita que vejamos como eles estão submetidos a uma estrutura de poder e conhecimento que os rebaixa.

Entendemos que a educação é um território marcado por discursos e práticas normativas que se referem a sujeitos com deficiência caracterizados por critérios como ausência de linguagem, inteligência subdesenvolvida, imaturidade cognitiva e afetiva, comportamentos agressivos, ritmo lento de aprendizagem, dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais etc.

Ao concluir o estudo, convocamos à reflexão e revisão de práticas e paradigmas de escolarização, embasadas num construto de normalidade que impede o conhecimento do outro, uma alteridade que incomoda, justamente por ser desconhecida.

A pesquisa é profundamente ligada à profissão, práticas e cotidiano da pesquisadora no âmbito da escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Por esse motivo, confessamos que não foi fácil escrever o texto, pois aqui está colocada, inevitavelmente, uma proposta de representação do outro, e assim se apresenta o perigo da captura e da assimilação da diferença. Encaramos, enfim, que a diversidade não deve ser escamoteada, tão pouco vencida. Ela nos compõe e está aqui colocada nas qualidades, falhas e limites deste estudo.

É evidente que algo escapa: as experiências vívidas e vividas dos indivíduos entrevistados são discordantes, alteráveis, multifacetadas, incompletas, conflituosas, marcadas pela memória fugidia e pela experiência que deixa marca profunda em sua(s) experiência(s) de escolarização. Podemos escutar essas vozes e entendê-las como um apelo a novos modos de viver, conviver e construir a escola.

Neste final da segunda década do século XXI, este estudo reafirma a pluralidade do ser humano, composto por histórias, realidades e racionalidades das mais diversas, diferentes de modos de ver e de entender o mundo. Vivemos um momento social e político do país em que é necessário desconfiar de generalidades, de práticas e políticas que indicam uma pretensa única forma de ser e de estar. No interior dessa lógica que permeia o âmbito político, social, cultural e pedagógico, constituem-se sujeitos caricaturais, plasmados – ou seja, tudo aquilo que não somos.

Larrosa e Skliar (2007, p. 19) situam o que chamam de sujeito da compreensão na ordem antibabélica que atravessa o ocidente. Ele habita uma língua a partir de um ponto de vista construído a partir da arrogância de sua vontade de compreender, que acredita ser capaz de mediar qualquer diferença, entendendo-se como centro de todos os caminhos. O sujeito da compreensão é o tradutor etnocêntrico, aquele que se apropria da diferença traduzindo-a à sua própria linguagem. A condição da língua, contudo, é babélica – é múltipla. Não há uma língua singular.

> A condição babélica não está só em que não há uma torre e uma língua e um nome para hospedar-se esse Homem (com letra maiúscula), que pretende incluir a todos os homens, mas também que não há um mapa multicolorido e com fronteiras bem nítidas no qual os diferentes homens se agrupam e se identificam ao redor de distintas torres, de distintas línguas e de distintos nomes. A confusão e a dispersão babélica não é só a pluralidade bem definida dos estados e das línguas nacionais, das identidades pessoais, políticas ou culturais. Babel quer dizer também, e sobretudo, que a língua, qualquer língua, se apresenta em estado de confusão, em estado de dispersão; Babel significa que qualquer palavra de qualquer língua se apresenta como confusa, como dispersa. Babel não se dá só como diferença entre as línguas, mas Babel atravessa a língua, qualquer língua. (LARROSA e SKLIAR, 2007, p. 20).

Ainda sob a referência de Larrosa e Skiar, falamos e escrevemos idealmente em uma língua de estado, “materna-paterna”, uma língua que, ao mesmo tempo, representa o que há de mais íntimo em nós e que também nos escapa, não se submete à nossa vontade. Pensar e habitar a língua babelicamente, nos dizeres de Larrosa e Skliar, é então, habitá-la ética e poeticamente, “naquilo que a língua não pode dizer”, no que ela nos oferece como mistério.

> A palavra humana é plural. Não há uma só palavra humana, mas palavras, todo um conjunto de formas expressivas, distintas, diversas. O ser humano é o ser que fala, porém que fala de diferentes maneiras. E o ser humano é o ser que também é capaz de expressar-se silenciosamente. (MÈLICH apud LARROSA e SKLIAR, 2007).

Babel também significa exílio, aquele que nós e, em específico, os sujeitos que construíram e tecem as redes de lembranças e de experiências deste texto vivenciam externa e internamente, em uma condição de estrangeiridade (LARROSA e SKLIAR, 2007, p. 21), em um espaço – a escola – pautado por normalização e homogeneidade. Pensar nossa condição babélica presume entendê-la sem nostalgias ou esperanças, é compreender que ela nos compõe, não é transitória.

Existência e resistência nos cotidianos escolares

Pessoas com deficiência intelectual estão presentes nos cotidianos escolares e (r)existem neles. Elas são, em geral, designadas à ocupação de determinados espaços, plenos de palavras, conceitos, olhares, gestos, classificações e irredutibilidade. Qual é o lugar da pessoa com deficiência intelectual na escola? O que ela aprende? De que forma? Como ela é vista, recebida, compreendida? Ela é ouvida? O que ela tem a dizer sobre isso? Essas inquietações foram o motor da pesquisa que aqui iniciamos.

Seja por meio da ciência ou da arte, nós procuramos dar razão ao mundo em que vivemos, responder a ele e responder a nós mesmos, nossos anseios, dúvidas, paixões. O que queremos dizer ao mundo? De que forma? O que desejamos que o outro veja de nós? Que legado deixaremos? Que posição tomaremos? A rigidez da ciência e a infinitude do onírico são pontes, caminhos que dão vazão ao manancial de nossas emoções, aquilo que desejamos traduzir ao outro e ao mundo.

Ao estudar academicamente as perspectivas de pessoas marcadas pela diferença em sua racionalidade, competências e de seu próprio estar no mundo – assim chamadas com deficiência intelectual – sobre sua escolarização, refletimos a propósito de algo que está além de nós: foram vários os caminhos que construíram a trama da história humana em sua relação com o mundo (passado e presente) e que foram determinantes da forma e do conteúdo de nossa existência. Em distintos momentos, nos quebramos e nos reconstruímos, estabelecemos paradigmas e os questionamos, elegemos líderes e excluídos, pessoas a valorizar e a rejeitar. Nossa procura foi por familiaridade, coesão, ordem, reconhecimento e, para tanto, diferentes modos de organização e de entendimento da alteridade que nos compõe emergiram.

Entendendo essas relações que nos constituem e sabendo os lugares que couberam às pessoas com deficiência intelectual, escolhemos escutar jovens mulheres e homens que estão encerrados em uma definição, um construto que, sobremaneira, reserva a eles possibilidades de vida diferentes. Esse é o posicionamento primordial e que deu norte ao estudo: por que eles pouco têm sua história valorizada para compor o entendimento de lugares de aprendizado de tudo aquilo que se refere ao humano, de ação política e de afirmação social que nos diz respeito a todos?

Tendo em vista esse tema e o que defendemos a respeito dele, está registrada nesta apresentação uma breve trajetória e escolhas da pesquisadora. Abaixo, esse percurso é exposto e se ressaltam momentos relacionados à pesquisa e à atividade profissional que marcam as opções deste trabalho.

A partir da formação inicial em Letras pela Universidade de São Paulo, sempre nos interessou o estudo de línguas, o que levou à procura pelo trabalho com Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foram realizados cursos livres nessa área do conhecimento e houve contato com algumas escolas bilíngues. A autora cursou, também, uma especialização *lato sensu* em Literatura pela PUC/SP, e no respectivo trabalho de conclusão de curso, articulou Literatura, História e Educação em uma análise da obra **O Ateneu**, de Raul Pompeia (SILVA, 2012).

De forma conjunta ao percurso acadêmico, a autora atuou como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de São Paulo. Em 2012, trabalhou em escola da rede municipal que funciona também como polo bilíngue de Educação de Surdos em turmas do Ensino Médio. Frente à nova dinâmica do trabalho com Educação, realizou uma especialização em Educação Especial, com foco em surdez, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Nesse ínterim, a autora participou do grupo de estudos “Libras em questão” (FE/USP), bem como de cursos de extensão em Educação Especial e congressos da área. Além disso, reingressou na USP, na licenciatura em Pedagogia, objetivando a especialização em surdez e Libras. Assim, entrou em contato direto com crianças com deficiência e aprendeu e articulou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto de sala de aula regular, experiência que abriu novos horizontes de atuação e de pesquisa, bem como novos questionamentos acadêmicos. Em dois anos, lecionou para cerca de sessenta crianças e adolescentes em Sala de Recursos Multifuncionais, a maioria com deficiência intelectual, o que inspirou e redirecionou seus interesses de pesquisa.

(In)visíveis da escola

Ao refletir sobre o que pessoas com deficiência intelectual podem dizer sobre seus processos de escolarização, o estudo é um esforço nesta direção: da visão da história sob a ótica dos invisíveis da História, nos dizeres de Lobo (2015). A História é marcada sobremaneira por rupturas, e não por linearidade e continuidade. Os

registros da fala das pessoas com deficiência, neste estudo, são exemplos da manifestação da multiplicidade da existência humana no decorrer dos anos.

O que vive conosco, o que nos forma, é fruto de forças que operam na relação entre o homem, a cultura e suas obras. As histórias são sempre contadas por um ponto de vista, um crivo, uma lente pautada pela variação dos desejos, portanto é inevitável a mediação de um fato por quem o conta.

Ao falar sobre as relações humanas construídas por um grupo – interna e externamente – e sobre os símbolos que ele adota para se representar, não é possível deixar de pensar sobre a linguagem – que nos projeta e traduz, que depende de nós e do outro para ser completa. A existência do outro é parte integrante do nosso processo de conhecimento.

Quando começamos a pensar no desenvolvimento da pesquisa com essas inquietações em mente, advindas das citadas especializações *lato sensu* nas quais refletimos sobre escolarização e alteridade, foi observado que políticas públicas em Educação chegam às escolas – à ponta das ações – de forma ainda pouco clara, mediadas e pautadas pelas concepções dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

Constatamos que não basta que as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência tenham assegurado o direito à educação quando a força da cultura estabelecida se sobrepõe aos seus direitos.

Atualizando referências do citado estudo sobre **O Ateneu**, procuramos compreender a presença – nem sempre desejada – da pessoa com deficiência intelectual na escola e significá-la recorrendo à Literatura. Mário de Sá-Carneiro, poeta português do início do século XX, trouxe-nos a temática da identidade e é ilustrativo desse fenômeno. Diz ele em um poema sem título:

> Eu não sou eu nem sou o outro
> Sou qualquer coisa de intermédio:
> Pilar da ponte de tédio
> Que vai de mim para o Outro

Podemos partir disso para sugerir que o estudante com deficiência intelectual aparece como uma pessoa “quase normal”, que não está cem por cento de acordo com os parâmetros do que a sociedade julga como normal. Ele não é o outro e por muitas vezes foi e é destituído do direito de ser si mesmo, como *qualquer coisa de intermédio*.

Nem sempre há marcas visíveis em seus corpos, mas elas aparecem, de forma mais ou menos sutil, quando se apresenta a fala articulada e, no contexto da escola, sobretudo no aproveitamento acadêmico. A partir disso, alguns profissionais escolares questionam: “Qual é o problema dele/a?”, “assim, de longe, ele/a parece normal”.

Entendemos que Mário de Sá-Carneiro esteja falando de uma experiência que concerne à humanidade, porém acreditamos que, para as pessoas com deficiência intelectual, essa vivência seja ainda mais evidente quando pensamos no profundo desconcerto gerado por situações de preconceito e exclusão por elas vivenciadas. Nesse sentido, o ingresso na escola pode ser uma ocasião para a aprendizagem do estigma:

> Um pouco mais de sol – eu era brasa,
> Um pouco mais de azul – eu era além.
> Para atingir, faltou-me um golpe de asa…
> Se ao menos eu permanecesse aquém…
> (Mário de Sá-Carneiro, “Quasi”)

Nosso lugar de pesquisa é a escola, pois a socialização de pessoas com deficiência intelectual é fortemente marcada por esse espaço. Consideramos, contudo, que a educação escolar não é necessariamente o *locus* privilegiado ou o único lugar para o qual devemos voltar o olhar para construir a pesquisa. A educação escolar e, sobretudo, a educação especial (que nos parece não ser desvinculada, nos discursos, das pessoas com deficiência intelectual) se reapresenta como um conjunto de técnicas que orientam para uma construção do corpo deficiente, guiando interpretações sobre essas pessoas significados que formatam discursos sobre elas.

Em uma sociedade que não faz uso da leitura e da escrita, a questão acerca do aprendizado formal não se efetua da mesma forma em que numa sociedade letrada. De que forma a deficiência intelectual se apresenta nesse contexto, tendo em vista que essas pessoas são questionadas a partir da sua intelectualidade? Entendemos, assim, que não há uma relação direta entre a deficiência intelectual e possíveis consequências sociais, uma vez que a própria deficiência depende de significados impostos pela cultura vigente.

Com isso, discutimos escolarização de pessoas com deficiência em um contexto cultural, político e de subjetividade para além da representação de um corpo deficiente, pautado pela falta. Tentamos registrar um lugar de fala em que seja possível vislumbrar uma perspectiva não dominante. Isso significa duvidar de estratégias e representações presentes em educação, da criação do normal;

desconfiar da fala de especialistas em torno da deficiência; questionar o que é naturalizado no presente em que vivemos.

Quando nos debruçamos sobre estudos acerca de pessoas com deficiência intelectual que têm por foco sua educação, seu contexto familiar e social, percebemos a quantidade de vezes em que autores reiteram o paradigma da visão dominante, implicando em leituras que esbarram em uma “curiosidade” com vistas a uma autenticidade do tipo “eles pensam assim”, validando uma pretensa verdade conquistada empiricamente, uma originalidade. A primazia do que é considerado normal ainda está presente. Tanto nos estudos filiados a uma perspectiva médica quanto aqueles ligados a uma concepção social, o modelo de normalidade desponta. Sendo assim, também refletimos sobre em que medida os estudos situados em uma perspectiva médica e aqueles localizados em uma perspectiva social apresentam um mesmo olhar, a partir de um mesmo campo de representações sobre pessoa com deficiência.

O percurso deste registro de pesquisa abarca três capítulos, brevemente descritos a seguir.

No capítulo 1, com busca de fontes em autores que produzem suas análises no entrecruzamento dos campos da Sociologia, Filosofia, Psicologia, Literatura, Psiquiatria e História, procuramos acolher o viés multidimensional do que é pensar a deficiência intelectual (e, claramente, pensar as pessoas que recebem esse diagnóstico) e navega em discussões não encerradas, que abrem janelas e possibilidades de reflexão sobre a escolarização de pessoas com essa condição, pois viver enquanto pessoa a quem foi dado o diagnóstico de deficiência intelectual abrange múltiplos significados de acordo com a situação em que esteja inserida. Sublinhamos que o contexto de deficiência não é sólido, mas se adapta e se reconstrói cotidianamente.

O primeiro passo do capítulo 1 abarca uma perspectiva médica focada em paradigmas médicos institucionais, que tiveram centralidade nos primórdios da escolarização de pessoas com deficiência dialogando com o conceito de normalidade; o segundo recobre o campo da psicologia escolar e dos testes de inteligência; o terceiro trata do olhar da literatura, de discursos literários e documentais que também abordam (a)normalidade e diferença, com implicações em processos de institucionalização. O quarto passo, por meio do viés linguístico, abrange a forma excludente que esse assume no interior da racionalidade escolar, e de que forma ela

é excludente. Costuram-se, nestas linhas, conceitos de deficiência, normalidade, diferença e educação, intrinsecamente ligados.

No capítulo 2, a partir das tramas teóricas que dão base ao trabalho, procurou-se apresentar e dialogar com algumas produções acadêmicas, contemporâneas, feitas sobre pessoas com deficiência intelectual neste país por meio da leitura de materiais disponibilizados em repositórios de pesquisa – o que se configurou como porta de entrada aos estudos realizados por nossos pares, bem como janelas abertas para outros olhares, concepções e formas de se compreender um mesmo objeto. Na figura de uma trama, apresentaram-se diferentes olhares acerca da temática sobre a qual nos debruçamos e, a partir deles, objetivou-se alcançar maior consistência na compreensão do campo de pesquisa a partir do material levantado, agregando conhecimentos à perspectiva babélica aqui proposta. Ao abraçar um viés multidimensional do que seja pensar a deficiência intelectual, este movimento privilegiou uma entrada de diálogo com os pares, sem necessariamente responder a demandas quantitativas pormenorizadas. Ao final do capítulo, tendo em vista as especificidades que norteiam o estudo, segue-se a metodologia respeitada para a reflexão, elaboração e análise das entrevistas semiestruturadas, seguindo a coerência do movimento dialógico que se constrói. Por meio da metodologia da História Oral, emergem as vozes dos sujeitos mediadas pela voz da pesquisadora. Dessa forma, compreendemos as notas metodológicas são coerentes com este capítulo do registro.

Com base no referencial teórico de Varela e Alvarez-Uria (1992) e Lunardi (2003), o objetivo deste capítulo é, recorrendo à leitura e análise das entrevistas em cotejo com o diário de campo da pesquisadora, problematizar os efeitos, em termos de subjetivação, fornecidos pela rede discursiva que narra, e portanto inventa, a deficiência intelectual, bem como compreender como os entrevistados foram produzidos como “estudantes com deficiência intelectual” a partir do olhar sobre os efeitos das práticas de escolarização a que foram submetidos. Feito isso, elencamos possibilidades de compreensão de políticas públicas em educação voltada às pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 1

Por uma leitura multidimensional da deficiência intelectual

Aludindo às reflexões oferecidas pela leitura de Larrosa e Skliar (2007), este capítulo caminha no sentido de oferecer um percurso babélico, isto é, segundo os autores citados, habitado por diferentes vozes e perspectivas que se encontram e se cruzam de forma múltipla. Nesse decorrer, destacamos a interdisciplinaridade desta pesquisa, que tem o direito à educação de pessoas com deficiência intelectual enquanto objeto, analisado pelos processos de escolarização.

Com busca de fontes em autores que produzem suas análises no entrecruzamento dos campos da Sociologia, Filosofia, Psicologia, Literatura, Psiquiatria e História, o capítulo acolhe o viés multidimensional do que é pensar a deficiência intelectual hoje (e, claramente, pensar as pessoas que recebem esse diagnóstico) e navega em discussões não encerradas, que abrem janelas e possibilidades de reflexão sobre a escolarização de pessoas com essa condição. Sublinhamos que o contexto de deficiência se adapta e se reconstrói cotidianamente.

Muito do que ainda se apresenta sobre pessoas com deficiência nos cotidianos escolares persiste em aspectos, representações e modelos concebidos a partir de saberes que reforçam a permanência de estereótipos e lugares comuns ligados às noções de saúde, inteligência, competência, capacidade, autonomia e criticidade (CARLSON, 2010; LOBO, 2015). Isso implica em um histórico posicionamento distinto a elas destinado no âmbito das discussões sobre direito à educação.

Partimos da ideia de que existiram critérios e elementos que promoveram discursos e práticas de inferiorização e de aniquilamento – real e metafórico – da pessoa com deficiência intelectual do convívio social, criadas com base em supostas estruturas biológicas diferenciais dessas pessoas. A formação de relações sociais fundadas nesse ideário produziu e definiu suas identidades.

Historicamente, a identificação de um indivíduo como intelectualmente inferior, nas suas mais diversas compreensões[1], foi um instrumento de classificação social

[1] Enquanto monstro, anormal, degenerado, idiota ou imbecil, conforme denominado por estudos, a título de exemplo, como apresentado por Lobo (2008) como os da frenologia de Franz-Joseph Gall (1758-1828), que será retomado à frente; da antropologia criminal do psiquiatra e criminologista Cesare Lombroso (1835-1909), da teratologia do embriologista Camille Dareste (1822-1899), e do estudo sobre as degenerescências do psiquiatra Bénédict-Augustin Morel (1809-1873).

baseado no saber médico-científico e na manutenção de hierarquias culturais por meio do controle e da cientificização de corpos e mentes, entendidas enquanto perigosas, subdotadas e incapazes de produzir conhecimento. Esses estudos fundamentaram pesquisadores e educadores nas instituições de atendimento ao público com deficiência intelectual, e posteriormente, reverberaram na constituição e institucionalização da escolarização nos séculos XIX e XX no Brasil.

Em diálogo com Santos e Meneses (2009, p. 11):

> O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade que se constituiu com base nela. A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes.

A escolarização de pessoas com deficiência intelectual sumarizava a rigidez com a qual se constituía a mirada sobre elas e limitava as possibilidades não só de atuação pedagógica, como também de constituição de um pensamento pedagógico para além dos limites ditados pelo conhecimento médico-científico. Sob esse contexto, era impensável conceber que haveria saberes advindos desses sujeitos.

Santos e Meneses (2009), ao tratarem do Sul Global, abordam a questão da estruturação hierárquica nas bases das relações de poder e de conhecimento da ciência moderna, que operam pela imposição de um pensamento, chamado abissal, o qual divide o mundo em duas partes – uma desenvolvida e outra subdesenvolvida – compreensão imposta pela razão colonial latente na contemporaneidade. Esse diagnóstico indica a continuidade de interpretações que limitam as leituras sobre o Sul, no sentido de que os que aqui vivem não possuiriam um pensamento tão correto ou sofisticado. Pior ainda: a diferença se dá no nível de que os outros, os que aqui estão, não contariam para o desenvolvimento científico e cultural da humanidade.

Ao trazer a leitura sociológica de Santos e Meneses (2009), o desafio a um pensamento colonial nessa área parte das multiplicidades das formas de conhecimento e da possibilidade de relações em que se privilegie o diálogo, sem o apagamento do outro e sem o desrespeito aos seus saberes[2].

---

[2] A história da escola básica brasileira não escapa a esse paradigma de hierarquias e classificações sociais que enfraquecem e invisibilizam formas de sentir, pensar, saber e produzir conhecimentos elaborados, por exemplo, pela população negra e indígena, destituindo-os de sua importância na formação das culturas nacionais.

Descolonizar pressupõe abrir o espaço a outros saberes e resgatar a história daqueles que foram silenciados, democratizando-a, condição indispensável a uma efetiva diversidade, superando a subalternização do outro e mapeando suas presenças e ausências nos cotidianos escolares.

Assim, o percurso do presente capítulo vai ao encontro de diferentes formas de entender a presença das pessoas com deficiência intelectual dentro e fora da escola; o objetivo é ver como a leitura multidimensional impacta em sua educação

Os estudos apresentados estão em diálogo com a questão do sujeito que não é superior ou inferior em sua existência. Dessa forma, os referenciais, que indicam caminhos teóricos, se tocam para compor um panorama de análise crítica sobre a condição da pessoa com deficiência intelectual na atualidade.

Em suma, o percurso investiga ideários e concepções sobre inteligência e as repercussões dessa produção na constituição da "deficiência intelectual", num pensamento que acompanha a sucessão temporal sem estar intrinsecamente ligado a uma linha do tempo, procura-se olhar para discussões intelectuais tanto consagradas quanto recentes que promovem a construção de um quadro acerca do pensamento dessa discussão.

O campo de estudos da deficiência apresenta chaves de leitura em um contexto de enfrentamentos teórico-intelectuais que permitem entendê-lo enquanto ponto essencial para a reflexão da sociedade contemporânea, com pesquisas que vêm ganhando fôlego nas duas últimas décadas no país[3]. Congressos nesta área vêm se consolidando enquanto arena de discussão dessa temática[4], angariando professores e pesquisadores e abrangendo diferentes olhares e abordagens teórico-metodológicas que contribuem para a consolidação de sua importância acadêmica.

Assim, a deficiência intelectual é entendida a partir de um olhar amplo, ou seja, compreendemos deficiência não enquanto viés cristalizado *a priori*, mas sim construído de acordo com um contexto dado, a depender da trajetória de vida de cada

---

[3] Destacam-se, para citar o estado de São Paulo, grupos de estudo e pesquisa que se consolidam no âmbito das três grandes universidades estaduais – USP, Unicamp e Unesp, bem como nas federais – UFSCar e Unifesp.

[4] São relevantes, no cenário nacional e regional, os Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação (Anpae). No estado de São Paulo, o Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Unesp/Campus Bauru e o Congresso Brasileiro de Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

indivíduo, seu capital político, social, econômico e cultural, seu acesso a tecnologias e a outros recursos. Ao mesmo tempo, há experiências que a unificam.

O caminho trilhado é dividido a fim de abranger pontos que articulam visões sobre pessoas com deficiência intelectual e sobre a diferença que as marca cotidianamente, permitindo construir um mosaico que diz respeito à diversidade de papéis cumpridos por elas na sociedade e como isso reverbera tanto nas pequenas ações de um dia a dia escolar quanto em um entendimento maior de políticas públicas voltadas a essas pessoas.

Somos instigados a pensar em como o processo de escolarização é informado por uma concorrência de modelos e conceitos que definem pessoas com deficiência de forma díspar e que permanecem no imaginário popular. Parte-se da compreensão de que há concorrência de visões sobre pessoas com deficiência intelectual que perduram nos meios sociais e, por extensão, nos cotidianos escolares.

Diferentes abordagens do conceito inteligência levaram à produção da chamada “deficiência intelectual”, reverberando em diferentes formas de atenção a essas pessoas. Esse processo se produz especialmente pela institucionalização do processo de escolarização, que têm se modificado no decorrer dos anos sob a influência de fatores socioculturais, políticos e científicos.

Fomos em busca de referenciais teóricos das discussões acerca da deficiência intelectual, levando-nos às discussões a respeito do conceito de inteligência que se produz com força nos séculos nos séculos XIX e XX. Apresentamos um olhar pormenorizado sobre alguns discursos amplamente divulgados sobre essas pessoas. Também observamos como a pessoa com deficiência foi compreendida em discursos voltados ao público leigo, a fim de apontar caminhos nos estudos sobre pessoas com deficiência intelectual, entendendo-os como sujeitos ao invés de objetos.

Um primeiro passo abarca uma **perspectiva médica** focada em paradigmas médicos institucionais, que tiveram centralidade nos primórdios da escolarização de pessoas com deficiência dialogando com o conceito de normalidade; o segundo, abrange o campo da **psicologia escolar e dos testes de inteligência**; o terceiro, trata do **olhar da literatura**, de discursos literários e documentais que também abordam (a)normalidade e diferença, com implicações em processos de institucionalização. O quarto passo por meio do **viés linguístico**, abrange a forma excludente que esse assume no interior da racionalidade escolar, e de que forma ela

é excludente. Costuram-se, nestas linhas, conceitos de deficiência, normalidade, diferença e educação, intrinsecamente ligados.

1.1 Paradigmas médicos e institucionais

Para compreender a implicação da perspectiva médica sobre a produção da normalidade, recorremos ao profundo trabalho desenvolvido por Lobo (2015), que direcionou a produção do presente estudo. A autora tece uma análise, com foco no Brasil, dos processos de dominação, disciplinarização e controle daqueles que ela denominou “invisíveis da história”: pobres, escravizados e pessoas com deficiência. De acordo com ela, as “frágeis existências dessas vidas cinzentas”, mesmo falando pouco por si mesmas, revelam muito do seu tempo.

Ainda segundo a autora, observam-se quatro eixos de formação histórica dos padrões de anormalidade no Brasil: o primeiro trata da história das monstruosidades, da teratologia (estudo do desenvolvimento anormal) e da produção de degenerados; o segundo sobre o ideal eugênico e sua aplicação na sociedade, em que vemos o controle preventivo sobre o perigo social da procriação; o terceiro fala da transição de paradigmas a que os corpos foram submetidos, desde o que Lobo (2015) chamou de descartabilidade do corpo escravo até o corpo assujeitado do operário burguês; e, o quarto, do modo pelo qual se desenvolveram os processos de institucionalização e de construção dos primeiros estabelecimentos especializados, no início do século XX, que tomam como objeto a figura da criança anormal.

Essa figura é posta em cena pelos processos de institucionalização, fundamentados em saberes médico-pedagógicos (na perspectiva de uma pedagogia corretiva) e pelas práticas dos primeiros estabelecimentos especializados, que acabaram por refinar classificações sobre os indivíduos que, produziram, por exemplo, as hoje consideradas pessoas com deficiência intelectual. Silva et al. (2009) e Boarini (2011), por sua vez, compreendem que a institucionalização do “idiota” pela psiquiatria no século XIX faz nascer no início do século XX a criança anormal. As autoras dão atenção à insistência médica, nesse período, sobre a curabilidade dos alienados mentais, o que supunha uma possível recuperação para o trabalho e a consequente incurabilidade dos demais.

De acordo com Pessotti (2006, p. 113),

> O século XIX foi a época de maior florescimento da teoria e da terapêutica da loucura. Ele começa com o *Traité Médico Philosophique* de Pinel – uma verdadeira revolução teórica e terapêutica. Após a hegemonia secular de um organicismo hipotético ou até metafísico, Pinel e Esquirol apresentam uma nova concepção sobre a natureza e a causa da loucura.

O papel desempenhado por esses estudiosos franceses merece destaque, sendo Jean-Étienne Esquirol[5] e Phillipe Pinel[6] dois marcos na orientação de trabalhos brasileiros nesse período[7] (PESSOTI, 2006; TEIXEIRA e RAMOS, 2012). No que diz respeito à educação da chamada criança idiota, ela se torna possível com a reformulação das formas de entender a infância.

Esquirol – discípulo de Pinel, o primeiro médico a tentar descrever e classificar perturbações mentais, é retomado por autores como Jacques-Étienne Belhomme[8], Félix Voisin[9] e Édouard Séguin[10].

Édouard Séguin é considerado um precursor da neuropsicologia e da educação psicomotora (MARFINATI e ABRÃO 2014, p. 247), com lugar de destaque na psiquiatria infantil em razão de seu método educativo. Ele sistematiza, em 1842, o ensino de deficientes mentais no Hospital Bicêtre (França). No ano de 1848, Séguin leva seu método para os Estados Unidos e, sob sua influência, milhares de escolas especiais foram criadas com base no modelo médico-pedagógico.

---

[5] Jean-Étienne Esquirol (1772-1840), médico psiquiatra francês, é reconhecido como um dos clássicos da psiquiatria francesa da primeira metade do século XIX, sendo um dos fundadores do pensamento psicopatológico contemporâneo. O pesquisador deu continuidade à obra de Phillipe Pinel, como um de seus mais famosos discípulos, apresentando delimitações de quadros nosográficos da então nascente psiquiatria contemporânea (PACHECO, 2003, p. 152).

[6] Philippe Pinel (1745-1827), médico psiquiatra francês, fundador da psiquiatria como especialidade médica (PACHECO, 2003; TEIXEIRA, 2019).

[7] De acordo com Teixeira e Ramos (2012, p. 365) o marco institucional fundador do chamado alienismo brasileiro é a inauguração do Hospício de Pedro II, em 1852, na cidade do Rio de Janeiro, onde as alas masculina e feminina eram respectivamente chamadas Esquirol e Pinel, com estátuas à frente do edifício em homenagem aos médicos.

[8] Jacques-Étienne Belhomme (1800-1880), médico psiquiatra francês. Sua tese *Ensaio sobre a idiotia*, de 1824, foi um dos primeiros trabalhos consagrados à educação dos então chamados deficientes mentais. É considerado um precursor da psiquiatria infantil.

[9] Félix Voisin (1794-1872), médico psiquiatra francês. Em sua principal obra, *Analise de l'entendement humain*, de 1851, Voisin especificou três faculdades principais do funcionamento humano – moral, intelectual e animal – uma divisão que antecedeu e foi paralela à subsequente formulação de Freud acerca da estrutura mental do *superego, ego* e *id* (MILLON, 2004, p. 169).

[10] Édouard Seguin (1812-1880), médico psiquiatra francês, discípulo de Jean-Marc Gaspard Itard, reconhecido por seu trabalho com crianças chamadas deficientes mentais na França e nos Estados Unidos. Sua obra *The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*, de 1846, é considerada precursora no campo da educação de crianças com deficiência (MARFINATI, ABRÃO, 2014, p. 247).

Assim, influenciados pela psiquiatria, estudos sobre anormalidade na infância se definiam pela perspectiva nosográfica, isto é, de descrição de patologias. A noção de desvio implicou o estabelecimento de comportamentos considerados normais ou ideais, conforme o sistema social. A escola, mais adiante, cristalizaria o modelo de normalidade e o integraria ao regime educacional, conforme veremos à frente neste estudo.

Ainda, conforme Pessotti (2006), a abordagem precursora de Pinel não foi unanimidade em sua época, sendo questionada e, por vezes, malvista. Na segunda metade do século XX, o organicismo retoma sua hegemonia:

> Com Pinel, a psiquiatria passa a ser de um lado, a correção de hábitos, via correção das ideias; de outro, a reeducação afetiva, isto é, o controle (até pedagógico) das paixões. São estas as funções do "tratamento moral", que é, com todas as letras, um método de modificação do comportamento. (Se quiserem: uma terapia cognitivo-comportamental). Esta psicoterapia reeducadora desapropriava um território secular da medicina, visto que todos os seus recursos terapêuticos pouco ou nada serviam para reeducar ideias e hábitos e para coibir vícios afetivos e passionais. A medicina não estava preparada para lidar com a loucura como uma doença da mente ou da pessoa. Apesar do entusiasmo inicial, o "tratamento moral", malvisto pela psiquiatria vigente e adulterado por aplicações inadequadas, durou poucas décadas e, desde a metade do século XIX, o velho organicismo recuperou sua hegemonia no pensamento e nas práticas da psiquiatria. (PESSOTTI, 2006, p. 113)

Sobretudo na segunda metade do século XX, ganha corpo a frenologia, idealizada por Franz Joseph Gall[11], que tinha por objetivo medir qualidades e funções mentais a partir da análise craniana. Nesse contexto, é importante considerar que "[...] a investigação direta dos processos cerebrais era praticamente impossível, o exame dos sintomas observáveis ganhou importância essencial, pois eles eram as evidências do distúrbio cerebral essencial" (PESSOTTI, 2006, p. 113).

Muito embora a frenologia ganhasse corpo nesse período, desenvolveram-se ideias que contrapunham a idiotia enquanto uma condição congênita. Um exemplo disso é a atuação do médico francês Jean-Marc Gaspard Itard[12], para quem essa condição era uma insuficiência cultural (CORDEIRO e ANTUNES, 2009). Considera-se que ele foi o primeiro a sistematizar uma metodologia de "educação especial" (a

---

[11] Frenologia, ciência organizada pelo médico e anatomista alemão Franz Joseph Gall (1758-1828) e seu discípulo Johann Gaspar Spurzheim (1776-1832).

[12] Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico francês discípulo de Phillipe Pinel e seguidor das ideias do filósofo sensualista Condillac. A experiência com Victor, o "selvagem de Aveyron", resultou em dois relatórios, publicados em 1801 e 1806 (CORDEIRO e ANTUNES, 2009).

expressão não era usada à época) a partir de suas experiências no Instituto Imperial de Surdos-Mudos da França e de seu exemplo mais famoso, a tutoria de Victor – o selvagem de Aveyron.

> Adepto das ideias filosóficas de Condillac, Itard acreditava na educação como principal vetor de desenvolvimento da humanidade. Partindo do princípio de que tudo que o homem sabe ele o aprende, Itard acreditou que a educação poderia integrar Victor no convívio social. A convicção filosófica de Itard permitiu que ele embarcasse nesse empreendimento educativo com Victor, afrontando a teoria das ideias inatas e contrariando importantes intelectuais de sua época, tais como Sicard e Pinel, que ao avaliarem Victor após sua chegada em Paris, desacreditaram-no em sua educabilidade, pressupondo uma "idiotia congênita" (CORDEIRO e ANTUNES, 2009, p. 1).

Por influência das concepções em voga no decorrer do século XIX, surgem as primeiras escolas na Europa voltadas à educação (à época, treinamento) de crianças com deficiência, dentre elas a escola Abendberg, na Suíça, fundada pelo médico Johann Jakob Guggenbühl[13] em 1842, difundindo a ideia de educabilidade dessas pessoas (LANCILOTTI, 2003). A experiência de Abendberg foi fracassada, tendo em vista que, à época, tornaram-se famosos os abusos e a negligência com os estudantes dessa instituição. Contudo, esse local influenciou a abertura de outros espaços para estudantes com deficiência.

No Brasil, no século XIX, as primeiras iniciativas de instituições para o atendimento de pessoas com deficiência ocorreram após a vinda da família real portuguesa à cidade do Rio de Janeiro: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1856. O atendimento de pessoas com deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1985), teve início em 1874 no Hospital Juliano Moreira, em Salvador (JANNUZZI, 1985, p. 21-23).

Não menos importante, no início do século XX é fundado no Hospício Nacional de Alienados o Pavilhão-Escola Bourneville, considerada a primeira instituição do país voltada ao atendimento específico de "crianças anormais". O Pavilhão Bourneville tinha como modelo ideias e práticas francesas a partir das ações realizadas no Hospital Bicêtre, na perspectiva da educação médico-pedagógica.

Sobre Bourneville, de acordo com Silva (2009):

---

[13] Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863), médico suíço considerado um dos precursores do atendimento médico-pedagógico.

> Sua importância para a história do que viria a ser uma psiquiatria infantil precisa ser ressaltada, pois foi com a afirmação da possibilidade de um tratamento/educação das crianças idiotas que se asseverou a distinção entre o cuidado destas e o tratamento dispensado aos adultos, possuidores de diagnósticos diferenciados. A relevância desse diagnóstico está no fato de ele estar na base de afirmação da possibilidade de um tipo de cuidado para com aquelas crianças por muito tempo consideradas intratáveis. (SILVA, 2009, p. 201).

O médico pediatra Fernandes Figueira liderou inicialmente o trabalho com as crianças do Pavilhão Bourneville. Sua atuação foi orientada pelas referências científicas produzidas pelo médico francês Desiré Magloire Bourneville[14], que por sua vez elaborou um método inspirado pelo trabalho de Séguin (SILVA, 2009, p. 201).

Ainda de acordo com Silva (2009, p. 202):

> O método de Bourneville tinha como objetivos ajustar a criança anormal às normas sociais, à aprendizagem de hábitos, da leitura, da escrita e de uma profissionalização. Através das atividades que empregou podemos perceber qual a concepção que tinha sobre a criança: um ser sensível às influências externas e que, por isso, suas condutas poderiam ser modificadas através de atividades ocupacionais.

É importante registrar, dentro desse escopo, que a imagem do estudante indisciplinado, vicioso, instável, contumaz, desequilibrado, impulsivo, entre outras nomenclaturas, esteve presente na literatura médico-pedagógica sobre a criança anormal. No Brasil, o educador Norberto de Souza Pinto[15] (JANNUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005) descreve que a educação “especial, física, moral e intelectual” seria o melhor sistema de prevenção contra “atos delituosos” das crianças anormais (ROCHA, 2010, p. 54).

No Brasil, o médico Arthur Moncorvo Filho[16] desponta como figura representativa do ideário de assistência à infância, numa perspectiva institucional. No

---

[14] Desiré Magloire Bourneville (1840-1909) médico alienista francês. Ocupou-se de tratar e estudar doenças mentais e nervosas infantis. Foi médico interno no Hospital Bicêtre, sendo nomeado médico-chefe do serviço médico infantil. Foi conselheiro municipal de Paris de 1876 a 1883, atuando como um dos principais promotores da laicização dos hospitais parisienses (SILVA, 2009, p. 201).

[15] Norberto de Souza Pinto (1895-1967). Professor e pesquisador brasileiro. Funda em 1917, em Campinas (SP), uma escola particular destinada à educação das chamadas crianças anormais. Publica em 1927 a obra *A infância retardatária*. Possui extensa carreira profissional e acadêmica na educação paulista voltada às pessoas com deficiência intelectual. É considerado um dos pioneiros da “educação especial” no estado de São Paulo e no País. É patrono da Academia Paulista de Psicologia.

[16] Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo Filho (1871-1933). Médico brasileiro. Publicou três livros considerados referência na história da pediatria brasileira: *Hygiene Infantil* (1917), *Formulário de Doenças das Crianças* (1923) e *Histórico da Protecção à Infância no Brasil* (1926).

esforço de estender a norma médica à infância pobre, funda, no Rio de Janeiro, o Instituto e Proteção e Assistência à Infância, na virada do século, com objetivos preventivos quanto ao nascimento de prematuros e de crianças doentias e defeituosas, o que traduzia preocupações de ordem eugênica no tocante ao aperfeiçoamento da raça e de povoamento do solo brasileiro (WADSWORTH, 1999).

A pessoa com deficiência intelectual passou de excluída a potencialmente educável na esteira da discussão sobre questões socioculturais e parâmetros do seu desenvolvimento. Os avanços pedagógicos, contudo, não foram suficientes para se sobrepor aos preceitos das ciências médicas quanto a essas pessoas[17].

Carlson argumenta que categorias como a de retardo mental têm sido instáveis. De acordo com a autora, citando o linguista George Lakoff, essas categorias tiveram "efeitos protótipos", através dos quais certas representações são vistas como mais distintivas do grupo como um todo do que outras. Quando a sociedade tratava o retardo mental como incurável, isolando e institucionalizando indivíduos considerados retardados, foi projetada essa imagem em todas as pessoas com deficiência intelectual, independente da diversidade e particularidades de suas habilidades, deficiências, funcionamento e vidas (CARLSON, 2010, p. 93-101).

Haja vista esse contexto, observa-se que pessoas com deficiência intelectual ainda hoje tendem a ser enquadradas como objetos de conhecimento em vez de sujeitos do conhecimento (CARLSON, 2010, p. 15). Na discussão filosófica, por exemplo, verificamos em Carlson a ausência dessas pessoas da discussão, exceto quando os filósofos objetificam e as exploram conceitualmente.

Um contra-exemplo dessa tendência da filosofia e de outras formas de pensar está em Georges Canguilhem[18]. Em sua obra, as definições de uma doença atribuídas por médicos apresentam discrepâncias entre si e, por vezes, não estão de acordo com o estilo de vida ou com as definições que cada pessoa, particularmente, tem. Para o autor, a vida não é indiferente às condições em que ela é possível. A vida é variação: há comportamentos novos que se estabilizam em novas constantes e o indivíduo passa a conservar esses comportamentos. Assim, é complexo definir se uma pessoa

[17] Outros exemplos paradigmáticos são os educadores Johann Heinrich Pestallozzi, Friedrich Froebel (discípulo de Pestallozzi) e Maria Montessori (discípula de Séguin, que por sua vez era discípulo de Itard), que consideravam, de diferentes formas, a influência do meio social sobre a formação da criança.
[18] Georges Canguilhem (1904-1995) foi um médico e filósofo francês. Especialista em Epistemologia e História da Ciência, publicou obras importantes sobre a constituição da Biologia como Ciência, sobre Medicina, Psicologia e Ética.

é doente ou saudável, se está em um padrão de normalidade ou anormalidade, pois como definir esses conceitos? Diz o filósofo:

> É normal, etimologicamente — já que norma significa esquadro —, aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva em um justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. (CANGUILHEM, 2009, p. 48).

Sobre o conceito de normalidade, o autor alega que é ambíguo o termo norma, ao mesmo tempo dito aquilo que está dentro do esquadro, o que se conserva no meio termo, e “o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável”:

> Na discussão desses sentidos, fizemos ver o quanto esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e "um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota". Fizemos ver, também, o quanto esse equívoco foi facilitado pela tradição filosófica realista, segundo a qual toda generalidade é indício de uma essência, toda perfeição, a realização de uma essência e, portanto, uma generalidade observável de fato adquire o valor de perfeição realizada, um caráter comum adquire um valor de tipo ideal. (CANGUILHEM, 2009, p. 48).

O indivíduo prolonga de modo mais ou menos consciente, um efeito espontâneo, para vencer obstáculos ao seu desenvolvimento e à manutenção da vida compreendida como “normal”. Imagina o que é não estar doente e age na concretização deste imaginário. A normalidade leva em conta o equilíbrio e a capacidade de adaptação. Assim, consideramos que Canguilhem aponta para um caminho de consciência do sujeito, aponta uma saída pelo sujeito.

No que diz respeito à não-ficção que aborda classificação de indivíduos entre normais e anormais com foco na institucionalização no século XX, o livro de Daniela Arbex **Holocausto Brasileiro:** vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil (2013), retrata o tratamento destinado aos indivíduos categorizados nosograficamente como loucos, inadaptados ou desajustados no Brasil durante boa parte do século XX.

Arbex apresenta um olhar sobre uma instituição pública asilar de loucos, especificamente o Hospital Colônia de Barbacena, Minas Gerais, fundado no ano de 1903, onde em torno de sessenta mil pessoas morreram de fome, sede, frio, maus tratos, más condições de higiene, violência. Estima-se que 70% dos internos não

possuíam diagnóstico de transtorno mental. Para lá, eram enviados, além de pessoas com deficiência intelectual, opositores políticos, homossexuais, filhas que desobedeciam a seus pais, ou seja, todos aqueles que não atendiam aos padrões normativos ou eram indesejados pelas classes dominantes.

Inerente e – não menos importante – a esse panorama histórico até a primeira metade do século XX bem como às considerações que dizem respeito aos contextos de diagnóstico descritivos e classificatórios aqui abordados, foi lançada em 1893 a Classificação Internacional de Doenças (CID), pautada pela perspectiva nosográfica, sendo considerada a primeira classificação internacional de causas de morte (LAURENTI et. al., 2013), incorporando, posteriormente, as morbidades.

A CID foi utilizada durante todo o século XX e é usada até a atualidade. Desde a sua criação, ela vem sendo periodicamente revisada. Sua décima primeira revisão (CID-11) foi aprovada pela Organização Mundial da Saúde em 2018. Atualmente, a décima versão, ainda em vigor, está traduzida em 43 idiomas e presente em mais de 115 países.

A classificação da deficiência intelectual enquanto retardo mental leve, moderado, severo ou profundo foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde em 1968 e está presente na CID. Essa classificação continua sendo utilizada no Brasil em laudos médicos. É importante destacar a importância que o diagnóstico médico assume na vida da pessoa diagnosticada e se desloca para a tomada de decisões em outros domínios da vida social, extrapolando o âmbito da saúde e gerando consequências tanto na efetivação de políticas públicas quanto na construção e delineamento das práticas pedagógicas (BRIDI, 2013)[19].

No que se relaciona à temática desta pesquisa, abordar tanto o histórico dos testes classificatórios quanto o advento e permanência da CID no último século para o diagnóstico e avaliação de pessoas com deficiência intelectual se faz relevante na medida em que desvela relações entre a medicina e a educação (posteriormente chamada de “especial”) voltada a essas pessoas – sobretudo, às maneiras como aquela influencia, delimita e determina esta.

Diagnosticar, como foi possível delimitar, surgiu a partir de saberes médicos. De acordo com Moysés (2008), a medicina tornou-se raiz constituinte de todas as

[19] Por exemplo, para a obtenção do Benefício de Prestação Continuada, a utilização do sistema de cotas para acesso ao serviço público ou privado e, no que se refere ao campo educacional, acesso à Sala de Recursos Multifuncionais (BRIDI, 2013).

ciências do homem na medida em que construiu o primeiro discurso científico sobre o indivíduo, tomando-o objeto de saber positivo (MOYSÉS, 2008, p. 142).

Partindo da conceituação do indivíduo normal e do desviante, os saberes médicos se sobrepuseram à educação. Sobre esse tópico, Moysés (2008, p. 158), afirma que: “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar”.

É esse olhar que produz o diagnóstico para além da medicina e constitui saberes, como os da Psicologia. O diagnóstico clínico, seja pautado pela CID ou pelos testes, configura-se como primeiro passo de um processo tanto pedagógico quanto terapêutico. Assim, até que ponto escolarização e terapia se distanciam, se tocam, se confundem?

1.2 A Psicologia escolar e os testes de inteligência

Vamos ao encontro de elementos históricos que abrangem discussões do campo da Psicologia Escolar e da Sociologia a fim de compreender, em primeiro lugar, como as ciências psicológicas se inseriram no campo da educação de pessoas com deficiência no Brasil, originando o que se denomina, até os dias atuais, de Educação Especial e (re)inventando, a partir da psicometria, o fenômeno escolar denominado deficiência mental/intelectual.

Os testes de inteligência, em especial a escala métrica idealizada por Alfred Binet[20] e Theodore Simon[21] (*Échelle Métric d'Intelligence*, com versões publicadas em 1905, 1908 e 1911), e seus posteriores desdobramentos em estudos europeus e norte-americanos e, em específico, sua recepção e uso no Brasil – sobretudo após a vinda da psicóloga e pesquisadora Helena Antipoff[22], discípula de Édouard Claparède[23], à Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais – são

[20] Alfred Binet (1857-1911). Pedagogo e psicólogo francês conhecido por sua contribuição no campo da Psicometria.
[21] Théodore Simon (1872-1961). Psicólogo e psicometrista francês, co-autor da escala de inteligência.
[22] Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974). Psicóloga e pedagoga de origem russa radicada no Brasil. Pesquisadora e educadora de crianças com deficiência, foi uma das pioneiras da Educação Especial no Brasil como fundadora da Sociedade Pestalozzi (atual ABADS).
[23] Édouard Claparède (1873-1940) neurologista e psicólogo suíço do desenvolvimento infantil com destaque em estudos nas áreas da psicologia infantil e da pedagogia. Fundou, em 1912, o *Institut Jean-Jacques Rousseau*, voltado para a investigação e ensino da Psicologia e da Psicopedagogia, atualmente integrado à Universidade de Genebra.

elemento essencial para o entendimento dos sentidos atribuídos à educação e aos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual neste país.

Binet desenvolveu esse teste a partir de solicitação do governo francês, que objetivava reorganizar o sistema de ensino do país com uma reforma baseada em diferenças individuais (HUTEAU e LAUTREY, 2003)

De acordo com Simon (CAMPOS, 2003; RAFANTE, 2013; BORGES, 2015), os estudos que objetivavam a construção de uma escala para medir a inteligência se iniciaram nos anos de 1899 e 1900, abandonando as pesquisas sobre “cefalometria”, até então empreendidas por Binet e passando aos “interrogatórios metódicos” de crianças com déficit intelectual enquadradas nas categorias de “idiotia, imbecilidade ou debilidade mental”.

Os testes, assim, tinham por objetivo inicial estudar e desenvolver maneiras de medir a capacidade de crianças anormais usufruírem do processo de escolarização, com a intenção de estabelecer critérios para o encaminhamento das que não conseguiam ir para escolas especiais, com base em avaliação não mais psiquiátrica, mas sim psicológica e pedagógica (OLIVEIRA, 2010).

Uma das marcas da entrada da psicologia escolar no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 foi a utilização de testes de inteligência no contexto educacional, sendo este um importante espaço não somente de elaboração teórica, mas também de aplicação prática dos conhecimentos produzidos em diferentes países, com destaque aos desenvolvidos na França e nos Estados Unidos (ANTUNES, 2008). Destaquem-se as contribuições da psicologia no contexto da escola e do trabalho, a fim de construir um bom cidadão e bom trabalhador na medida definida pelos materiais e pelos testes.

De acordo com Campos (2010), os primeiros testes de inteligência foram utilizados no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte, inaugurado em 1929 com a chegada ao Brasil de Antipoff. O laboratório teve por foco a aplicação de testes em crianças de escolas de Belo Horizonte com o objetivo de agrupá-las em classes homogêneas, de acordo com níveis de condições físicas e mentais.

No contexto histórico do início do século XX, no bojo de grandes reformas educacionais no Brasil protagonizadas pelos pioneiros da Escola Nova, a Psicologia desponta como especialidade que forneceria caráter científico à educação escolar a partir da reformulação de preceitos didático-pedagógicos propostos pelos

escolanovistas. Os educadores brasileiros Anísio Teixeira[24] e Lourenço Filho[25], a título de exemplo, eram entusiastas e familiarizados com a psicometria, organizando cursos, redigindo e traduzindo livros nesse escopo[26].

A formação de professores marca esse momento de mudanças, uma vez que, para uma efetiva formação da população a fim de criar e fortalecer a força de trabalho necessária ao país, não era possível estabelecer ações com base em critérios subjetivos, mas sim em princípios científicos objetivos (SOUZA, 2008; PEIXOTO, 2003).

Nas primeiras décadas do século XX, foi intensa a repercussão do teste de Binet-Simon em diferentes países, bem como de avaliações constituídas a partir de seus estudos. A lógica brasileira de aplicação dos testes não fugiu da influência norte-americana, onde a avaliação da inteligência passou de individual – conforme preconizavam Binet e Simon – para grandes grupos, massivos, com finalidade e uso práticos (CIANCIOLO e STERNBERG, 2004; VIEIRA e CAMPOS, 2011), sendo a mensuração de inteligência, bem como as discussões científicas sobre essa temática, uma preocupação de segunda ordem.

As reformas educacionais brasileiras se sustentavam sobre essa base, respaldando cientificamente processos de inclusão e exclusão social por meio de uma cultura estatística e quantitativa com avaliações automáticas e estandardizadas.

Sobre os testes, destaca-se a influência norte-americana na figura de Henri Goddard, que desponta como a do primeiro autor a traduzir e utilizar, nos Estados Unidos, o teste de Binet-Simon, em 1910. Gould (2014) tece críticas a Goddard, com destaque ao caráter eugenista de seus textos, em que defendia a necessária identificação de "débeis mentais" (*feeble-minded*) para o progresso do país. Entendemos que o que esse teórico propõe é uma espécie de filtragem da população.

Nesse contexto, a partir da leitura da bibliografia consultada, observamos que o uso massivo de ferramentas da estatística descritiva era privilegiado em detrimento

---

[24] Anísio Teixeira (1900-1971), considerado um dos principais idealizadores das mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, foi pioneiro na implantação de escolas públicas no país (FERRARI, 2008).

[25] Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador e pedagogista brasileiro conhecido principalmente por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova (MONARCHA, 1997).

[26] Anísio Teixeira ministrou, dentre vários outros no período, o curso Medidas da Inteligência e dos Resultados Escolares, ministrado por Isaías Alves, em 1928, com base no livro *Teste individual de inteligência*, de sua autoria, publicado em 1926. Lourenço Filho assume a vaga de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo em 1924, com intensa produção intelectual e traduções de livros na área da Psicologia. A influência da Psicologia Experimental é evidente em sua obra, sobretudo nesse momento.

dos conceitos e discussões teóricas da psicologia que oferecessem subsídios às medidas.

Como exemplo, temos o conceito de quociente mental idealizado por William Stern, psicólogo alemão, para quem a inteligência era definida como “adaptabilidade geral a novos problemas e condições de vida”. Stern indicava o quociente mental como sendo a razão entre a idade mental, medida pelo teste Binet-Simon, e a idade cronológica. Dessa forma, ele propunha facilitar a generalização e comparação de resultados de crianças de diferentes idades (POPPLESTONE e MCPHERSON, 1998).

Também dentro dessa lógica, obteve sucesso o teste Stanford-Binet, o *Stanford Revision of the Binet-Simon Scale*, publicado em 1916 e desenvolvido pelo psicólogo norte-americano Lewis M. Terman. O pesquisador levou à Universidade de Stanford o teste Binet-Simon, adaptando-o à aplicação coletiva. Ele propôs multiplicar o resultado da razão proposta por Stern por 100, criando o Quociente de Inteligência (QI). O teste de Terman impactou a circulação dos testes de inteligência em todo o século XX.

Como podemos ver, há um rico percurso histórico-acadêmico desenvolvido por pesquisadores europeus, norte-americanos e brasileiros que diz respeito à elaboração de testes de inteligência na primeira metade do século XX, abrangendo discussões teórico-metodológicas acerca do conceito de quociente de inteligência de acordo com diferentes finalidades. Entretanto, é possível observar uma predominância de trabalhos acadêmicos que simplificam esse conceito ao citar unicamente a dupla Binet-Simon enquanto sua idealizadora e difusora, desconsiderando as nuances e desenvolvimentos dos *tests*. No senso comum, o quociente de inteligência se atribui a Binet-Simon, mas em verdade se trata de adaptação do trabalho da dupla, proposto por Terman.

Gould (2014), ao analisar o contexto norte-americano, indica o caráter fatalista que os resultados dos testes escolares aplicados adquiriram, uma vez que, identificado um déficit de inteligência, nada mais poderia ser feito pelo estudante. Tal lógica pragmática também pôde ser observada no contexto brasileiro nas primeiras décadas do século XX – e não é forçado dizer que essa lógica permanece, na atualidade, nas unidades escolares.

Dessa forma, Gould aponta que os testes sustentavam uma reificação da inteligência, ou seja, "a suposição de que os resultados obtidos nos testes correspondem a uma entidade independente, uma magnitude escalonada, situada na

cabeça e denominada inteligência geral" (GOULD, 2014, p. 159), bem como a atribuição de um caráter hereditário a essa medida, em um viés reducionista que atribuía uma qualidade de algo inevitável, que jamais poderia ser mudado (LOPES, 2014).

Voltando ao Brasil, a figura de Claparède, já citado, está ligada à entrada de testes de inteligência no Brasil por meio de sua discípula, Antipoff. Embora não tenha desenvolvido testes, discutiu seu conceito e formas de mensuração (SASS, 2011). Naquele momento, a implantação de instrumentos para medir a inteligência visava a subsidiar a organização de classes homogêneas nas escolas públicas, a partir de separações por nível intelectual, bem como de classes especiais, previstas na legislação da reforma do ensino (CAMPOS, 2003, p. 217).

Helena Antipoff criou um sistema de organização e divisão de classes homogêneas, do ensino regular ao especial, a saber: Classe A - QI elevado; classe B - QI médio; classe C - QI inferior. Para os repetentes: classe B - crianças alfabetizadas; classe C - crianças retardadas e de inteligência tardia. Para as classes especiais: classe D - crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e sensório-motor; classe E - crianças com anomalias de caráter (JANNUZZI, 2004).

Considerando que as classes especiais agrupavam crianças com anomalias diferentes, Antipoff propõe três subdivisões para as classes especiais: 1. problemas de indisciplina e agressividade; 2. problemas de sistema nervoso frágil; 3. perversões morais (JANNUZZI, 2004).

As classes homogêneas, de acordo com os valores vigentes à época, eram eficazes porque permitiam a utilização de estratégias pedagógicas com o potencial de atingir a todos, atendendo a uma lógica produtivista e pragmática (SASS, 2011). A escola, assim, tinha o papel de desenvolver o estudante em seus aspectos intelectuais, físicos, sociais e morais, aliado ao discurso modernizador e progressista do país (ANTUNES, 2003; VIEIRA e CAMPOS, 2011).

Conforme apontamos, na década de 1920 foi profícua a publicação de manuais que tinham por tema os testes de inteligência: *Tests*, publicado em 1924 por Medeiros de Albuquerque; *O método dos tests*, de 1928, de Manoel Bonfim; *Teste Individual de Inteligência*: *noções gerais sobre testes* e *Os testes e a inteligência*, de 1927, de Isaías Alves. Este último desempenhou papel relevante na adaptação de testes à realidade brasileira.

As avaliações de inteligência ocupam lugar fundamental na busca da homogeneização das salas de aula e é à Psicologia que coube o papel de aplica-las (CAMPOS, 1992, 2001, 2003, 2010). Quando pensamos em homogêneo, tudo que é considerado diferente, anormal ou fora da curva se esvai. Nessa lógica, as pessoas com deficiência intelectual ocupavam dois lugares no que diz respeito à sua escolarização: as escolas especiais e as classes especiais.

Também, de acordo com o que indicamos, no início do século XX, o conceito de inteligência continua a ser demarcado, de formas mais ou menos sutis, a partir de práticas pautadas pelo darwinismo social: eugênicas, hereditárias e racistas, que tinham por finalidade regular corpos e definir quem estava apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Em um contexto de intensa imigração de europeus ocidentais ao país, o desejo de compor uma nação “pura”, livre da miscigenação, era subjacente às políticas públicas. Um país miscigenado seria, portanto, inferior social, política, econômica e culturalmente.

Grandes áreas como o behaviorismo e a psicanálise surgem como campos de pesquisa pautados pelo treinamento e por terapias (LOPES, 2014, p. 39) e os debates sobre inteligência são, crescentemente, incluídos nas pesquisas sobre educação, estabelecendo a deficiência enquanto categoria de estudo.

Afirma Bridi (2013, p. 52):

> O diagnóstico impulsionado pelas contribuições psicométricas, a partir de Binet, sempre encontrou, na escola, solo fértil para se desenvolver. Dessa forma, o uso das suas medições em muito determinaram a organização dos serviços em educação especial, principalmente no que se refere ao encaminhamento de crianças com histórico de fracasso escolar para os espaços especializados – classes e escolas especiais.

A deficiência intelectual foi constituída como resultado dessas relações entre fatores biomédicos, estatísticos e socioeconômicos. A concepção hegemônica de deficiência foi pautada pelo modelo médico, com enfoque clínico centrado em limitações orgânicas. Na educação, pautada pelos testes, priorizavam-se atributos individuais quantificáveis em detrimento de um enfoque multidimensional – este que, aos poucos, tomou corpo e foi sendo desenvolvido no decorrer do século XX, culminando no chamado modelo social da deficiência, que surge em fins da década de 1960, no Reino Unido.

Na década de 1970, no que tange à escolarização de pessoas com deficiência, o paradigma brasileiro era de integração social com a predominância do atendimento em classes especiais. A Lei Federal nº 5.692/71, indicava a escolarização de "deficientes mentais educáveis", sendo avaliados pedagogicamente a partir dos resultados do quociente de inteligência. Esses testes foram muito utilizados na década de 1970 no país a fim de justificar o encaminhamento de estudantes às classes especiais ou às instituições.

Não somente os estudantes com deficiência intelectual eram referenciados nesse encaminhamento, mas também todos aqueles considerados desajustados, com comportamentos sociais inadequados e incapazes de aprender. Separavam-se, assim, os competentes para a aprendizagem dos prováveis "excepcionais". Essa classificação contribuiu, sobremaneira, para a segregação desses alunos.

Inclua-se nesse panorama sobre a normalidade o progressivo ingresso nas escolas brasileiras de estudantes das classes populares, muitos vivendo em situação de pobreza e não habituados aos valores escolares de comportamento e aprendizagem. Vários deles foram, dessa forma, avaliados como "prováveis excepcionais", uma vez que apresentavam comportamentos considerados inadequados àquele meio social, sendo encaminhados às classes especiais, onde lhes eram oferecidas atividades simplificadas e não correspondentes ao currículo desenvolvido em salas regulares.

Ao construir uma crítica à razão psicométrica que se estabeleceu nas medidas avaliativas dos cotidianos escolares nas décadas de 1970 a 1990, Patto (1997) afirma que as práticas de diagnóstico de alunos de escolas públicas situadas em bairros pobres constituíam "verdadeiros crimes de lesa-cidadania". A autora afirma que os laudos, no momento de sua análise, careciam de bom-senso, eram embasados em senso comum, produziam estigmas e justificavam a exclusão escolar dos examinandos, que se tornavam "reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica" (PATTO, 1997, p. 49).

Sobre os laudos fornecidos aos estudantes, a autora continua:

> A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo — os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma. O fato de invariavelmente aprovarem (*laudare* significa aprovar) a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo

> partissem do princípio de que o examinando é portador de alguma anormalidade. (PATTO, 1997, p. 49).

A posição do Brasil em relação aos testes de inteligência, para além da evidente influência francesa e norte-americana de viés eugenista, se caracteriza pelo foco na saúde física, na questão racial e no caráter higienista e sanitarista. Para além disso, Lopes (2014, p. 39) aponta que o darwinismo racial no Brasil se combinou de modo *sui generis* com o evolucionismo monogenista. Segundo esse pensamento, predominante entre estudiosos à época, a espécie humana é única e, dessa forma, cada sociedade seguiria uma única trajetória – a partir do estado "primitivo" até alcançar o modelo clássico de civilização ocidental.

Em diálogo com essa temática, trazemos o referencial de Amaral (2002, p. 236) ao sustentar que é necessário refletir sobre os parâmetros que definem a normalidade. Para tanto, a pesquisadora elenca três critérios que assinalam a divergência e o desvio do que é considerado normal: 1. o estatístico, que indica média ou valor de distribuição; 2. o estrutural/funcional, definindo a normalidade e, por sua vez, o desvio que categoriza uma série de valores a depender de outros aspectos de caráter político, social e econômico; e 3. o ideológico, em que se articulam instâncias que ressaltam o indivíduo em sua eficiência ou normalidade e os desviantes, os que fogem do padrão.

O grupo considerado normal ou ideal seria constituído pela ideologia dominante. Ainda de acordo com a Amaral (2002), o tipo ideal de indivíduo é do gênero masculino, branco, heterossexual, cristão, produtivo e física e mentalmente perfeito. Sob esse paradigma se problematiza a normalidade. Os desviantes são todos aqueles que apresentam uma diferença significativa desse modelo: as pessoas com deficiência, os velhos, as mulheres, as minorias:

> Se abstrairmos ou mesmo desconstruirmos a conotação pejorativa das palavras anormal, divergente, desviante e pensarmos com seriedade nos parâmetros que as produzem, podemos então nos debruçar, sobre uma ou outra forma de constelação: a da diversidade significativa, livre de conotações patológicas, sejam elas de caráter individual ou social (AMARAL, 2002, p. 237).

Nas relações interpessoais se constituem preconceitos com base em fatores individuais e sociais, um misto de emoções e medo, que se configuram em formas de reação diante de cada pessoa, grupo ou fenômeno.

O tema da inteligência não foge a essas discussões, assumindo papel de relevância a partir de um viés higienista no decorrer do século XX. Um exemplo disso é a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1923, que tinha por objetivos a prevenção de “doenças nervosas e mentais” por meio da observação de princípios de higiene geral, bem como do amparo tanto aos egressos de manicômios quanto “aos deficientes mentais passíveis de internação”. O campo de trabalho da “Liga” ia de atividades individuais e escolares a profissionais e sociais (BOARINI, 2011).

São fundadas a Sociedade Pestalozzi, em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013; PLETSCH, 2014). Essas instituições, corroborando a “Liga”, atuam no atendimento de pessoas com “doenças nervosas e mentais” fora do paradigma asilar. Nesse sentido, Lopes (2014) aponta que, nesse momento, a discussão passa do âmbito da inteligência para deficiência, uma vez que a articulação de movimentos em prol das pessoas com deficiência caminha no sentido de um cenário mais amplo de sua politização, com uma série de serviços e atendimentos especializados a pessoas com “deficiência intelectual” que transformam qualitativamente esse universo, considerando-se, também, os impactos das guerras mundiais (LOPES, 2014, p. 40).

A deficiência – na perspectiva reabilitadora – entra em pauta no cenário internacional no contexto pós segunda guerra mundial. Um dos marcos nesse sentido são as medidas de proteção e segurança para pessoas nessa condição contidas na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1945. No ano de 1949, na quarta Convenção de Genebra[27], a nomenclatura “deficiente mental” aparece como forma de padronizar a referência, em substituição ao termo anormal (JANNUZZI, 2004).

No Brasil da década de 1950, apresentam-se novos modelos de atendimento a pessoas com deficiência que diferem das instituições residenciais e asilares existentes. Associações, como a já citada Apae, surgem nesse período tanto no cenário brasileiro quanto internacional. Nessa década, também, a Organização das Nações Unidas (ONU) discute e publica relatórios denominados *Social rehabilitation of the physically handicapped* e *Social rehabilitation of the blind* (ACIEM e MAZOTTA, 2013).

[27] Convenção de Genebra para melhoria da sorte dos feridos e enfermos dos Exércitos em campanha, realizada em 12 de agosto de 1949. A conferência diplomática de Genebra ocorreu de abril a agosto de 1949). Foi assinada pelo Brasil em 12 de agosto de 1949 e ratificada em 26 de junho de 1957, sob o governo do presidente Juscelino Kubitscheck.

O percurso trilhado apresenta as bases do modelo biomédico[28] da deficiência (DINIZ, 2007), que passou a ser conhecido na década de 1960 a partir da relação deficiência x cura, sendo aqueles mais enquadrados em um perfil saudável mais habilitados a exercer seus direitos como cidadãos. Esse modelo aponta para as limitações das pessoas com deficiência como as causas dos processos de exclusão vivenciados por elas, isentando a sociedade desses atos discriminatórios.

Os processos classificatórios e os saberes psicométricos aqui descritos remetem a concepções organicistas de deficiência associadas à etiologia, oferecendo um mapeamento lógico e restritivo acerca dos sujeitos no que se refere à deficiência intelectual. Por conseguinte, o lugar dessas pessoas nos contextos escolares é, de antemão, precário, desconsiderando relações e saberes que as constituem.

Pertinente a essa proposição, a educação de pessoas com deficiência intelectual até a primeira metade do século XX passou a ser pautada por saberes especializados, desenvolvidos em paralelo à educação formal. Sustentou-se, nos cotidianos escolares, a perspectiva clínica nas formações docentes e na organização pedagógica do trabalho.

Nas décadas de 1950 e 1960, profundas transformações no conceito de deficiência foram gestadas com a emergência de movimentos de vida independente e o fortalecimento de associações internacionais no contexto de luta por direitos.

As chaves de compreensão da deficiência são paulatinamente transformadas a partir do advento dos movimentos sociais e políticos que auxiliam na elaboração de um olhar sociológico para essa faixa da população. A criação da *Union of Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS) a partir do *Disability Rights Movement*, no Reino Unido, é essencial para essa mudança de perspectiva. O Modelo Social da Deficiência emerge nesse momento histórico a partir da articulação intelectual e política promovida por intelectuais e ativistas dos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*), indivíduos com deficiência que tomam para si as decisões que dizem respeito às suas vidas e seus direitos, tornando famoso o lema “nada sobre nós, sem nós”.

Essa militância, embora importantíssima, não foi marcada de maneira incisiva, por grupos que representavam indivíduos com deficiência intelectual, tendo sido protagonizada por pessoas com deficiência física. As pessoas com deficiência

[28] Corresponde à denominação médico-pedagógica e seus princípios.

intelectual, diferente dessas últimas, estavam sob o guarda-chuva das associações de pais e amigos. Havia atuação política, mas não havia protagonismo das pessoas com deficiência intelectual tal como ocorreu em outros casos – destaque-se, igualmente, o protagonismo da comunidade surda. Da mesma forma, as contribuições desses movimentos no que se refere à deficiência intelectual não entram em debates sobre o que seja a intelectualidade – não era seu objetivo.

Entretanto, embora concorram concepções sobre essas pessoas, é notório que esses movimentos possibilitaram a gestação de políticas públicas que partiam da compreensão da pessoa com deficiência intelectual em sua totalidade.

O modelo social da deficiência fixa-se no campo das humanidades e admite a análise e o desenvolvimento interdisciplinar desta área do conhecimento. Este modelo traz em suas bases a ideia de que a deficiência se encontra nas ações de segregação da sociedade.

Um desdobramento dos debates sobre o modelo social, constituindo uma tentativa de incorporar os seus preceitos no que diz respeito à qualidade de vida de pessoas com deficiência, é a construção conceitual de uma classificação de referência para a descrição de estados de saúde de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que partiu da necessidade de cobrir as questões que não eram alcançadas pela CID. Proclama-se como Modelo Biopsicossocial da Deficiência (FARIAS E BUCHALLA, 2005). Muito embora a CIF seja, ela também, uma classificação, o princípio dessa formulação alternativa é a crítica à abordagem individualista, restrita ao corpo (FRANÇA, 2013, p. 63) que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas que impedem a participação social.

1.3 Um olhar da Literatura

Salienta-se, novamente, a perspectiva babélica indicada por Larrosa e Skliar (2007) no início do capítulo quando apresentamos olhares que traduzem, à sua maneira, os modelos e conceitos discutidos em diálogo com seu tempo em uma análise o que podemos chamar de critérios da normalidade. Por essa via, exibimos relações de indivíduos marcados pela diferença com a sociedade a partir do diálogo com literatura.

Em primeiro lugar, lembramo-nos de uma obra cara à literatura nacional dos fins do século XIX que permite contemporizar os conteúdos aqui apresentados sob o olhar aguçado de um grande intelectual de sua época: Machado de Assis, especificamente no conto **O Alienista**, de 1882. A personagem Simão Bacamarte, protagonista da história, é um médico que internou todos os moradores da cidade de Itaguaí na "Casa de Orates", ou manicômio, da Casa Verde – e no fim internou a si mesmo, certo de que sua pretensa perfeição ética e moral era patológica.

No conto, com a sátira, a ironia e o ceticismo caros a Machado, observamos uma crítica aos saberes médicos especializados que estavam se formando naquele tempo, a segunda metade do século XIX, e seus consequentes desdobramentos. Apesar de tratar especificamente sobre a "loucura", é inevitável não relacionar o livro ao que identificamos na construção de conceitos acerca da deficiência intelectual por parte de especialistas posicionados em contextos de poder sobre a definição do outro.

Os saberes apresentados e criticados por Machado n'**O Alienista,** em diálogo com seu tempo, são aqueles que se pretendiam universais, centralizados e absolutos, não admitindo contestações e interpretações. O doutor Bacamarte, ao estabelecer critérios definitivos sobre quem entraria no manicômio da Casa Verde, criou um sistema determinista, analisando diferentes contextos sociais sob um mesmo prisma. Em diálogo, podemos dizer que Bacamarte era representante do darwinismo social, aquele que carregava o "fardo do homem branco" (o chamado *universal masculino*) responsável por vidas vistas como menores, ou seja, das mulheres brancas, dos homens e mulheres negros, pardos e indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, imbuído de um saber científico que elevaria a cidade a um maior grau de desenvolvimento.

Simão Bacamarte era autorizado pela câmara de vereadores a realizar seus diagnósticos, evidenciando o entrelaçamento do saber científico com a ordem política num contexto de legitimação de discursos. Na impossibilidade de considerar a diversidade e a existência de diferentes pontos de vista, interpretações e subjetividades, o doutor torna o conhecimento algo mecânico e padronizado: ele define o normal e o patológico, a saúde e a loucura, sendo esta última tudo aquilo que não estava no padrão em determinado contexto, configurando um desvio de comportamento e um afastamento da norma. Machado, assim, critica não apenas os saberes absolutos, mas também as consequências geradas por julgamentos absolutos.

O autor, metaforicamente falando, descreve algo que permanece presente na atualidade na medida em que discursos com pretensão de verdades incondicionais (mesmo que revestidos de “preocupação social”) se mantêm. A loucura, no caso específico de sua obra, era o diagnóstico àqueles que não se encaixavam, que desobedeciam ou que, de alguma maneira, subvertiam a ordem a partir da visão do alienista.

O Alienista é uma obra de ficção fruto do acurado olhar do autor sobre o seu tempo e sobre as discussões científicas vigentes à época, traduzindo no campo da literatura a ciência classificatória dos corpos e mentes que se diferenciavam dos padrões da normalidade.

Não é necessário pensarmos apenas em hospitais psiquiátricos que ressaltem a exclusão de indivíduos considerados anormais do contexto social, seja em uma perspectiva ficcional ou não-ficcional, conforme os livros indicados. Também nas últimas décadas do século XIX, a literatura registrou formas de exclusão escolar, que no imaginário do autor Raul Pompeia em **O Ateneu** (1888), se assemelhava a uma instituição asilar em seus cotidianos no que diz respeito à submissão e sujeição dos corpos em contextos de disciplinamento.

Na nossa monografia intitulada “Missão Literária em **O Ateneu** de Raul Pompeia” (SILVA, 2012), pesquisamos sobre como esse romance memorialista do século XIX se configura como um espaço para que o narrador-protagonista Sérgio exponha as mazelas do homem e da sociedade ao narrar o cotidiano de um colégio interno carioca. Em suas páginas são representados os anormais: desajustados e limítrofes, sendo um deles Sérgio. Por ser local de vozes marginais, o texto se presta à avaliação e questionamento de sua sociedade contemporânea.

O filme **O Contador de Histórias** (2009) conta a trajetória de Roberto Carlos Ramos, criança abrigada na antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem) e, atualmente, pedagogo. No longa, é narrado um momento de avaliação psicopedagógica de Roberto. A criança se interessava pelos biscoitos oferecidos pelas avaliadoras, pouco se importando com as respostas que oferecia aos testes. Dessa forma, ele foi inicialmente avaliado com déficit cognitivo.

O exemplo de Roberto é um dentre outros possíveis de crianças que obtiveram um “laudo de deficiência intelectual” sem realmente apresentar tal condição, o que apresenta um olhar sobre a relação entre a avaliação de inteligência e o recorte social dos sujeitos medidos pelos testes.

Nos dias de hoje, em diferentes cenários educacionais, diagnósticos são oferecidos a partir de uma visão psicométrica da inteligência. O foco permanece no desempenho do sujeito, confirmando um atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação ao estudante chamado “laudado”.

Os exemplos de avaliação vivenciados pelo estudante Roberto estão no centro do fracasso escolar das classes populares durante as décadas de 1970 a 1990 e que se mantêm, sob diferentes formas, na atualidade, o que traz à tona o problema da escola em acolher e compreender esse tipo de estudante. Também demonstra o anseio em classificar e delimitar os estudantes a um diagnóstico e, a partir dele, reabilitá-los.

Esses dados são importantes na medida em que reforçam falhas existentes no processo de recebimento, avaliação e diagnóstico das pessoas com deficiência intelectual no que concerne ao seu ingresso na escola, o que se evidencia ainda na atualidade em função tanto da dificuldade de acesso a serviços públicos oferecidos para a realização dessa tarefa, quanto pela diferente orientação das ações dos profissionais das diferentes redes que constituem a rede de proteção social.

A noção de desvio implica o estabelecimento de determinados comportamentos considerados normais conforme o sistema social em que se participa. A escola cristalizou um modelo de normalidade e o integrou ao regime educacional. Todos aqueles desviantes ou fora das normas sociais precisam ser contidos, uma vez que se encontram à parte das regras.

Com estes exemplos, entendemos que os discursos sobre normalidade neles presentes são balizadores de valores e hierarquias, tensões e resistências que dialogam diretamente com o objetivo aqui perseguido, o de buscar a primeira pessoa em análise que aponte não somente relatos, mas contraposições e críticas em diálogo.

1.4 A racionalidade da deficiência sob viés linguístico

A perspectiva babélica da deficiência intelectual sob o viés da linguística pode ser corporificada por meio da análise da reiteração contemporânea da temática abordada e do percurso trilhado, compreendendo o período de dois séculos, sobre entendimentos e ações voltadas às pessoas com deficiência intelectual. Um material

específico chamou a nossa atenção. Algumas informações, em particular sobre pessoas com deficiência intelectual veiculadas em sítios eletrônicos institucionais disponíveis gratuitamente ao público. Esses artigos e matérias, destinados ao público leigo, permitem visualizar olhares correntes na contemporaneidade sobre essas pessoas, apresentando-se enquanto um rico elemento de estudo.

Com o interesse de desenvolver uma reflexão sobre essa documentação, a partir de conceitos da análise do discurso e da sociolinguística e da compreensão de que a linguagem é fundamental para a construção das identidades e é nela que os poderes se inscrevem (GERALDI, 2011, p. 12), buscamos apresentar a linguagem presente nesses documentos enquanto instrumento capaz de potencializar formas de discriminação e assimetria entre indivíduos, configurando-se como um fator de exclusão dessas pessoas em contextos sociais, dentre eles o escolar.

Historicamente, o direito à voz é diretamente ligado à representatividade, à autonomia e à cidadania. Segundo Geraldi (2011, p. 15), é por meio da fala que criamos e alteramos uma realidade plena de significados que circulam no meio social. Assim, verificamos como são construídas assimetrias por meio da linguagem, entendendo que a cada vez que usamos uma expressão em detrimento de outra, somos capazes de modificar o que está dado.

Por meio da leitura de artigos, matérias jornalísticas e vídeos oficiais de sites governamentais, instituições e empresas brasileiras, públicas e privadas, que atuam ou prestam serviços a pessoas com deficiência e divulgam material informativo na internet, foram selecionados materiais cujo conteúdo indicasse, especificamente, a definição de deficiência intelectual (palavras-chave pesquisadas: “o que é deficiência intelectual?”) ou versasse sobre a pessoa (palavras-chave pesquisadas: “pessoa com deficiência intelectual”). No total, dez textos, entre artigos e matérias jornalísticas, e dois vídeos institucionais foram contemplados[29].

Com base no conteúdo pesquisado, aponta-se uma naturalização de discursos sobre pessoas com deficiência intelectual. O objetivo deste levantamento não foi o de

[29] Sítios eletrônicos pesquisados no período entre segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018: 1. Secretaria Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Governo Federal; 2. Ministério dos Direitos Humanos; 3. Secretaria do Estado das Pessoas com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo; 4. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência do Município de São Paulo; 5. Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba; 6. Câmara dos Deputados Federais; 7. Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE); 8. Instituto Olga Kos; 9. Casas André Luiz; 10. Instituto NeuroSaber.

indicar incorreções nos conteúdos apresentados pelas instituições, mas, sim, que os discursos dos autores são demarcados e permanecem como discursos sobre o outro.

Os conceitos vinculados à deficiência intelectual presentes nos textos e vídeos foram elencados:

a) Quociente de inteligência (QI);
b) idade mental;
c) fatores pré, peri e pós-natais ligados a deficiência intelectual;
d) síndromes ligadas à deficiência;
e) déficit;
f) dificuldade;
g) limitação;
h) acompanhamento;
i) ingenuidade;
j) transtornos;
k) comorbidades.

Ao tentar compreender discursos sobre deficiência, entendemos que eles estão além das pessoas, dos corpos chamados deficientes, mas passam pelo entendimento histórico, social, econômico que estabelecem o modo como esses são pensados, inventados, como intentamos traçar historicamente até aqui.

Percebemos que houve uma construção cultural da deficiência diretamente relacionada ao conceito de normalidade, ao momento histórico em que essas pessoas estão inseridas. Esses sujeitos foram homogeneizados e naturalizados: o que é ressaltado em seus corpos, mentes e linguagem é a falta.

Matérias jornalísticas, vídeos e artigos de divulgação não podem ser entendidos somente como uma transmissão de informações. As palavras escolhidas pelos autores dos textos têm peso e apresentam um histórico conceitual.

De acordo com Orlandi, os discursos são lugares em que podemos observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por e para os sujeitos (ORLANDI, 2009, p. 17). Considerando os textos pesquisados no estudo, foi possível refletir sobre alguns discursos em relação às pessoas com deficiência intelectual, pensando em como efeitos de sentido – para usar uma terminologia cara à análise do discurso – são reproduzidos cotidianamente. Na

elaboração teórica dos autores dos textos e vídeos pesquisados, embasada por perspectivas médicas presentes nas argumentações, é clara a relação assimétrica e conceitos negativos sobre as pessoas com deficiência.

A argumentação dos especialistas é negativa, mas balizada por possíveis “melhoras” na condição da pessoa com deficiência indicada por uma aproximação da normalidade, seja pelo aprendizado formal, seja pela compreensão de comportamentos. Os conceitos apresentados pelos profissionais especializados compactuam com um imaginário já estabelecido socialmente sobre as pessoas com deficiência, ligado ao déficit.

Tal como laudos, os textos pesquisados também falam de pessoas abstratas, construídas pelo discurso. Os sujeitos formulam suas falas a partir dos lugares que ocupam e a partir de suas memórias discursivas, ou seja, de suas histórias – carregadas de afetos e de sentidos.

De acordo com Orlandi, “toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2009, p. 43). Dessa forma, pensamos em discursos em que estão inevitavelmente marcados pelo sujeito e por seu meio social, que dita aquilo que pode ou não ser dito em determinados contextos: as formações ideológicas se projetam na linguagem.

As proposições expressas pelos especialistas, portanto, apresentam sentidos intrinsecamente ligados às posições as quais ocupam e se inscrevem (ORLANDI, 2009, p. 17). Ou seja, dependendo de quem forneça a informação, o efeito de sentido será totalmente diverso. Os autores dos textos e vídeos, assim, não estão dizendo ou propondo algo novo, mas sim reproduzindo conteúdos já estabelecidos ideologicamente no meio a que pertencem, disponíveis dentre o leque de possibilidades discursivas acerca das pessoas com deficiência intelectual.

De forma mais ou menos ingênua, os autores dos artigos e vídeos entendem que os sentidos estão presentes apenas nas palavras, e não além delas, como se uma palavra encerrasse em si toda a possibilidade de entendimento, e não estivesse intrincada num complexo emaranhado de significados ideológicos. Assim, entendo que as palavras nesses textos são naturalizadas, ou seja, o processo histórico de sua produção não é evidente para os autores, é apagado (ORLANDI, 2009, p. 25). Nós sempre estamos a interpretar diferentes falas advindas dos mais diferentes espaços

e, nesse processo de interpretação, não há como nos desvincularmos dos sistemas ideológicos ao qual pertencemos.

Nossas possibilidades são as de reproduzir aquilo que já está posto ou partir para uma possibilidade de ruptura. A partir de uma leitura sociolinguística desse panorama, Bagno afirma que a linguagem seja, talvez, o mais complexo e sutil instrumento de controle e coerção social (BAGNO, 2003, p. 16). Na linguagem, classificamos, hierarquizamos e definimos identidades. A discriminação depende de uma visão genérica e distorcida do outro. Por meio da antecipação, rotulamos e classificamos pessoas, anulando-as e silenciando sua voz. Quanto mais a lente com a qual olhamos as pessoas com deficiência intelectual tem por foco critérios próprios do que seja a normalidade e do que se espera do papel delas na sociedade, mais nos tornamos hostis e mais as silenciamos.

No instinto benevolente de incluir a pessoa com deficiência intelectual, por meio de critérios construídos por nós mesmos, tornamos essas pessoas “visitantes em nossa residência”: hóspedes hostilizados e silenciados pela norma (SKLIAR, 2003, p. 153). Nós inventamos a normalidade e o conceito de deficiência intelectual. Ao mesmo tempo, criamos possibilidades de controle e mesmo de ocultação dessa deficiência.

Ainda, referenciada por Orlandi, sabemos que definir algo ou alguém é uma atribuição linguística, e essa definição não é equitativa. Não são todas as pessoas que têm o direito de definir e de se definirem e isso é um produto das desigualdades sociais e simbólicas que se apresentam no cotidiano. Definir uma pessoa, não deixar que ela tenha escolha no processo da sua própria definição, traduz uma assimetria. Assim, as relações de poder estão no exercício cotidiano da língua, classificando os falantes a partir do modo como a articulam e a pronunciam dentro de determinada realidade. Quanto mais a fala não apresentar marcas de um padrão considerado menor, mais próxima ela poderá estar de um contexto de poder, não necessariamente econômico, mas social.

O percurso realizado culmina com a proposta de que o foco sobre as pessoas com deficiência intelectual seja reajustado a partir da apresentação de seus olhares. Espera-se que a deficiência intelectual não seja vista como uma fatalidade, pois esse tipo de entendimento, tão difundido, não afeta somente as pessoas com deficiência, mas todos nós.

CAPÍTULO 2

Pesquisas contemporâneas em diálogo

No tecido costurado no primeiro capítulo, vislumbramos que cada época abarcou visões e concepções de mundo dinâmicas e concorrentes que atravessavam aspectos sociais e culturais, tanto implicando em mudanças de ordem política e científica quanto deixando marcas indeléveis na vida de pessoas com deficiência intelectual, norteando práticas educacionais escolarizadas. A inserção desta pesquisa nessa perspectiva nos permite perceber olhares teórico-metodológicos, avanços e redundâncias na produção de conhecimentos sobre o presente objeto de estudo.

Seguindo este fio, queremos apresentar e dialogar com algumas produções acadêmicas, contemporâneas, feitas sobre pessoas com deficiência intelectual neste país. Novamente, a figura de uma trama, ou de um “patchwork”, se apresenta, convidando esta pesquisadora a uma imersão na contemporaneidade da área, ao aprendizado e ao diálogo com a produção de conhecimento.

Para construir o diálogo desejado, houve uma trajetória que precisa ser aqui relatada. Quando da qualificação do presente trabalho, foi feito um percurso que englobou pesquisa em bases de dados – especificamente, as da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo); dos Periódicos Capes e do Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, bem como estudos nacionais que tratam, em uma perspectiva qualitativa e quantitativa, sobre o cenário de pesquisas na área.

Somos reconvocados a habitar Babel no diálogo que aqui se apresenta com as pesquisas contemporâneas no campo da escolarização e pessoas com deficiência intelectual. Quando falamos em escolarização, remetemos não somente a práticas escolarizadas como também a reverberações dessa mesma escolarização na vida das pessoas com deficiência. de escolarização (por exemplo: seu acesso ao mundo do trabalho).

No primeiro levantamento realizado, foram utilizados os descritores “deficiência intelectual”, “escolarização”, “educação especial” e “educação inclusiva” nas bases de dados citadas, para obter o máximo de informações relacionadas diretamente à problemática desta pesquisa. O período escolhido foram os últimos cinco anos, a fim de compreender a produção acadêmica contemporânea. Naquele momento, foram encontrados 115 resultados dentre artigos, dissertações e teses que abordavam o

entrecruzamento das quatro temáticas. O material foi organizado por grandes temas e lidos na íntegra, sendo de crucial contribuição para a constituição e norteamento teórico de toda esta dissertação.

Em continuidade aos estudos realizados após a qualificação, objetivou-se alcançar maior consistência na compreensão do campo de pesquisa a partir do material levantado, agregando conhecimentos à perspectiva babélica aqui proposta. Ao abraçar, assim, um viés multidimensional do que seja pensar a deficiência intelectual, este movimento privilegiou uma entrada de diálogo com os pares, sem necessariamente responder a demandas quantitativas pormenorizadas. Tal abordagem qualitativa de pesquisa é sustentada por Minayo (2001) ao considerar que os fenômenos sociais podem ser explanados sem o expediente da aferição quantitativa, uma vez que há no "[...] mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (MINAYO, 2001, p. 22).

É necessário olhar com atenção a forma pelas quais um pesquisador contemporâneo compreende o lugar sobre o qual se debruça e de que forma ele se envolve e se apropria dos significados sobre pessoas com deficiência intelectual presentes em seu meio social, sem ignorar, obviamente, que o homem é um sujeito histórico implicado nas estruturas sociais que o constituem, formam e transformam sua realidade.

Entendemos que pesquisas acadêmicas e artigos científicos são documentos que divulgam e partilham conhecimentos acerca das produções de pesquisadores e de grupos de pesquisa, reverberando visões de mundo. Seguindo a linha de pensamento trilhada, podemos afirmar que esses trabalhos são atravessados por discursos e representações sociais. Conforme apresentamos, a deficiência intelectual é considerada tanto na perspectiva médico-científica quanto segundo uma produção discursiva (GOMES e LHULLIER, 2017, p. 93) que considera contextos socioeconômicos e culturais.

Indicadores nacionais sinalizam amplo crescimento de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na educação básica (BUENO e MELETTI, 2011; GONÇALVES, BUENO e MELETTI, 2013; GONÇALVES, MELETTI e SANTOS, 2015; MACALLI, GONÇALVES e CAIADO, 2019). Em acordo com as pesquisas, vislumbramos estudos no campo da educação que contemplam, sobretudo,

estratégias pedagógicas voltadas à temática da escolarização de pessoas com deficiência, haja visto o crescimento de sua presença nos cotidianos escolares.

Em relação a um perfil temático das pesquisas, encontramos:

a) Análise da estrutura da educação especial em Harlos, Denari e Orlando (2014);
b) Análise de publicações em educação especial em Mesquita, Martins e Poker (2015) e Sartori, Bermejo, Tanaka, Cruz, Capetti e Ferreira (2017);
c) Análise do Censo Escolar em Bueno e Meletti (2011); Gonçalves, Bueno e Meletti, (2013); Gonçalves, Meletti e Santos (2015); Macalli, Gonçalves e Caiado (2019)
d) Concepções sobre educação especial em Marinho e Omote (2016) e Kühnen (2016);
e) Currículo em Santos (2017) e Martins (2017);
f) História da educação especial em Borges (2015) e Bezerra e Furtado (2017);
g) Trajetórias escolares no ensino superior em Carvalho (2015);
h) Formação de Professores em Lopes (2014); Hernandez-Piloto e Freitas (2016) e Otalara e Dallacqua (2016);
i) Atendimento educacional especializado em Rossetto (2015) e Viegas (2016);
j) Legislação e políticas públicas em educação especial como Harlos, Denari e Orlando (2014), Tannús-Valadão, Mendes, D' Affonseca, Aragon e Ripari (2016) e Souza e Prieto (2016).

Tendo em vista os resultados que foram alcançados no primeiro momento da pesquisa, objetivou-se pormenorizar a discussão a partir do foco deste trabalho – escolarização de pessoas com deficiência intelectual – e tópicos que reverberam discussões sobre essa escolarização, como papel da família, acesso ao trabalho, lazer e cultura. Assim sendo, chegamos aqui a um recorte de artigos, dissertações e teses com os quais procuramos dialogar.

Em relação ao ensino fundamental e ao mundo do trabalho dialogamos com Vieira (2015) – “Sentimentos Infantis em Relação à Deficiência Intelectual: Efeitos de uma Intervenção”; Silva e Lorenzo (2017) – “Contratação de Pessoas com Deficiência

nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos”; e, Vieira e Bezerra (2012) – “Pessoa com deficiência intelectual: a nova ‘ralé’ das organizações do trabalho”.

No tocante à família e comunidade foram lidos os trabalhos de Souza e Almeida (2013) – “Exclusão/inclusão escolar: concepções de pais e de alunos com deficiência intelectual”; Cordeiro e Fonseca (2017) – “Cinema na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma relação possível”; e, Lopes (2014) – “Negociando deficiências: identidades e subjetividades entre pessoas com “deficiência intelectual”.

Sobre legislação e políticas públicas em Harlos, Denari e Orlando (2014) – “Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira”; Tannús-Valadão e Mendes (2016) – “Avaliação e Educação Especial em São Carlos”; e, Dias (2017) – “Construções discursivas acerca da deficiência intelectual: entre concepções e implicações para políticas públicas”.

Acerca de concepções de formandos e formadores em educação, os trabalhos de Marinho e Omote (2016) – “Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial”; Kuhnen (2017) – “A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira”; Otalara e Dalacqua (2016) – “Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas”; e, Rossetto (2015) – “Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão”.

Sobre trajetórias escolarizadas de pessoas com deficiência, dialogamos com Carvalho (2015) – “Pessoas com deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos”, Martins (2017) – “Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja”, e, Prieto, Andrade e Souza (2017) – “Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal”.

Esses recortes atendem a uma possibilidade de discussão da temática, oferecendo olhares que são, antes de tudo, empáticos à produção de conhecimento contemporânea e coerentes com um trabalho onde se assentam muitas vozes de diferentes campos do conhecimento.

2.1 Dimensões da Escolarização: Tecendo uma trama

2.1.1 Educação básica e mundo do trabalho

Em Vieira (2015), “Sentimentos Infantis em Relação à Deficiência Intelectual: Efeitos de uma Intervenção”, é exposta uma pesquisa em uma escola pública estadual com alunos de segundo ano de ensino fundamental com deficiência intelectual. Seu objetivo é descrever os sentimentos dessas crianças sobre sua situação de deficiência e os efeitos de um programa informativo sobre eles (VIEIRA, 2015, p. 424).

Ao acompanhar essa análise, somos convidados a compreender chaves de leitura da deficiência. É relevante o fato de que construções acerca do que seja deficiência intelectual estejam presentes desde tenra idade, considerando, principalmente, que a presença das pessoas com deficiência nos cotidianos escolares é cada vez mais frequente.

As crianças participaram da pesquisa por meio de um programa de encontros formativos. Discutiram assuntos ligados ao que a pesquisadora chamou “limitações e possibilidades” de pessoas com deficiência intelectual. Como resultado, indica-se que o programa possibilitou aos sujeitos contemplados um melhor entendimento da deficiência intelectual e ampliou a percepção de suas habilidades, muito embora o sentimento, denominado pela autora de “comiseração”, não tenha diminuído. Ou seja, Vieira (2015) indica que, naquele contexto, a formação acerca da deficiência não foi suficiente para que os sujeitos mudassem valores de sua esfera afetiva, apontando a necessidade de futuras estratégias que atinjam os aspectos “cognitivos, sociais, afetivos e comportamentais” (VIEIRA, 2015, p. 424) dessas pessoas.

Evocamos, neste percurso, a concepção ainda vigente de pessoas com deficiência intelectual enquanto incapazes. Compreendemos, aqui, que valores construídos no decorrer de séculos não são facilmente apagados — não somente se mantêm no imaginário da população em geral como reverberam no íntimo de pessoas com deficiência. Nesse ponto, é latente um campo da esfera afetiva que programas de conscientização ou de formação ainda não conseguem atingir.

Na outra ponta das experiências de vida de pessoas com deficiência intelectual, surge o contexto do mercado de trabalho, em que se destacam os resultados da análise feita por Silva e Lorenzo (2017) acerca dessa temática:

> [os profissionais de recursos humanos] não procuraram apoio de serviços terceirizados para especificar as vagas, recrutar ou selecionar os candidatos; as vagas ofertadas eram predominantemente operacionais, em funções mais simples; as contratações foram motivadas pela obrigatoriedade da lei; a remuneração era baixa e os desligamentos geralmente acontecem por solicitação do trabalhador;

> em todas as empresas pesquisadas havia pessoas contratadas com deficiência intelectual e, em menor número, pessoas com deficiência física; a maioria dos funcionários contratados possuía Ensino Fundamental completo (SILVA e LORENZO, 2017, p. 345).

Tendo em vista a temática da escolarização, aponta-se para a relação de baixa escolaridade das pessoas com deficiência x cargos simples e com baixa remuneração. Conclui-se, a partir dessa análise, que a escolarização é imprescindível às pessoas com deficiência para a conquista do emprego. Ainda, indica-se desconhecimento das empresas quanto à inclusão no mercado de trabalho.

Abaliza-se uma relação, que aqui denominamos perversa, na lógica do acesso ao mercado de trabalho por parte de pessoas com deficiência: na medida em que os melhores cargos se apresentam, em geral, a pessoas com níveis mais altos de escolaridade, os trabalhos subalternizados “sobram” para pessoas com deficiência, em destaque as com deficiência intelectual. O que torna tudo mais complicado é a situação em que jovens com deficiência intelectual que conseguem acessar, e mesmo concluir, o ensino médio, o fazem sem ter acessado adequadamente a gama de conhecimentos curriculares disponibilizados a todos. Olhando para além da escola, indica-se aqui um dos efeitos da escolarização de pessoas com deficiência intelectual: o acesso precarizado ao mundo do trabalho.

As chamadas escolas inclusivas (conforme apontamos anteriormente em nosso trabalho, elas acabam por ser o modo pelo qual o direito à educação de pessoas com deficiência é denominado) seriam uma chave para a mudança da perspectiva de um trabalho precarizado ao final do processo de escolarização dessas pessoas. Quanto a isso, elas aparecem como um instrumento que poderia viabilizar a ampliação das possibilidades de escolha das pessoas com deficiência, na medida em que preconiza a formação de um cidadão responsável pelo rumo de sua vida e a promoção do desenvolvimento do país e que essa ideia de inclusão está fortemente associada a aspectos econômicos. Sobre isso, Souza (2013, p. 59) traz uma reflexão pertinente ao tratar das proposições de políticas de educação inclusiva dentro do que o autor chama de “sistema ONU” para compreender os impactos das diretrizes no desenvolvimento de alunos com deficiência.

Dialogando com Silva e Lorenzo ao discorrer sobre o indivíduo com deficiência intelectual no mercado de trabalho, trazemos a tese, transformada em livro, de Costa (2004), **Homens invisíveis: relato de uma humilhação social**. O autor assumiu, por

oito anos, o posto de gari para se aproximar dos profissionais que realizavam os serviços de limpeza em uma universidade. O caminho de sua investigação se deu na atenção para a invisibilidade pública dessas pessoas, expressão que, para ele, resume manifestações de humilhação social. Assim como a dele, a discussão aqui se dá sobre pessoas que são marginalizadas no contexto do mercado de trabalho. Ao tratar da exclusão política dessas pessoas, Costa afirma que ela molda a subjetividade do indivíduo pobre, caracterizando-o como um ser que não pode criar, mas que deve repetir, "esvazia-o das condições que lhe possibilitariam transcender uma compreensão imediata e estática da realidade" (COSTA, 2004, p. 64).

Costa fala sobre o apagamento do homem frente às relações entre coisas. Considerando que o "valor das pessoas se apresenta à consciência dos homens como valor, sobretudo, econômico" (COSTA, 2004, p. 64), qual é o valor das pessoas com deficiência intelectual no meio social, tendo em vista essa conjuntura? Pessoas a quem são destinados trabalhos subalternos.

A "nova ralé" das organizações do trabalho é um termo encontrado na pesquisa de Vieira e Bezerra (2012), que problematiza a inserção de pessoas com deficiência no mercado. Ao discutir a contratação de pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades, enfatiza-se a especificidade daquelas com deficiência intelectual, uma vez que as organizações têm a racionalidade como orientadora de suas ações.

> A questão torna-se ainda mais complexa quando se discute a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual. Considerando que essas pessoas têm significativas limitações cognitivas, pode-se supor que a racionalidade que orienta as ações nas organizações modernas [...] faz com que seu desempenho seja considerado sofrível (VIEIRA e BEZERRA, 2012, p. 233).

Destaca-se que os trabalhadores com deficiência intelectual ocupam os cargos mais baixos na hierarquia organizacional e são discriminados pelos trabalhadores que ocupam o mesmo cargo, "considerando-os inferiores por suas limitações cognitivas" (VIEIRA e BEZERRA, 2012, p. 244). Não se tratam, portanto, apenas dos cargos ocupados por essas pessoas em uma organização. Antes de tudo, reitero que os discursos construídos sobre suas capacidades configuram barreiras atitudinais impeditivas de seu crescimento profissional.

As discussões sobre mercado de trabalho estão intrinsecamente ligadas à escolarização das pessoas com deficiência intelectual e, principalmente, à finalidade

dela. Afinal, as lógicas que permeiam as organizações de trabalho também estão presentes em todo o meio social, inclusive na lógica escolar. Dessa forma, perspectivas e concepções familiares, parentais e comunitárias sobre essas pessoas adentram as discussões sobre sua escolarização.

2.1.2 Família e comunidade

A decisão dos pais é apontada como um dos principais motivos que justificariam a ausência dos estudantes com deficiência na escola básica. Souza e Almeida (2013, p. 307) advertem em sua pesquisa que estudantes com deficiência intelectual desejavam estar na escola regular, mas não tinham poder de decisão (o que as autoras chamam de “empoderamento” sobre seu processo de escolarização). As autoras concluem:

> [...] o desenvolvimento da pessoa com D.I. é impulsionado pela aprendizagem, em especial a formal, que introduz a aquisição da leitura e da escrita e o ensino dos conceitos científicos, que exigem um grau notável de abstração e de ações em pensamento e criam condições para que os alunos se libertem da concretude das situações práticas. [...] Os jovens alunos com D.I, participantes desta pesquisa, mostraram-se desejosos de serem escutados. Alguns poucos, aqui, tiveram voz. Mas eles são muitos e resta esperar que sua demanda e seu desejo de desenvolvimento, de aprendizagem e de cidadania venham a ser acolhidos e escutados pelo Outro, na família, na escola e na sociedade (SOUZA e ALMEIDA, 2013, p. 307-08).

Nas relações possíveis com família e comunidade de forma a aumentar e fortalecer a presença desses estudantes no contexto escolar, a temática do cinema e suas contribuições para a escolarização de estudantes com deficiência aparece enquanto possibilidade de lazer e união familiar (CORDEIRO e FONSECA, 2017, p. 334). Cordeiro e Fonseca consideram que, além da experiência com cinema não ser recorrente na vida desses sujeitos, a deficiência é apresentada como justificativa para essa ausência na vida dos estudantes. Os autores afirmam que o cinema “possibilita uma aprendizagem coletiva entre os participantes, oportunizando aos envolvidos [...] novos modos de ensinar e de aprender” (CORDEIRO e FONSECA, 2017, p. 335). Assim, o campo de cinema e educação se apresenta como caminho proveitoso para o desenvolvimento social e cognitivo de estudantes com deficiência intelectual.

Novamente, ao abraçarmos a perspectiva multidimensional da reflexão acerca dos estudos sobre pessoas com deficiência intelectual e seus processos de

escolarização, pudemos observar que as pesquisas atuais apontam chaves de entendimento da escolarização dessas pessoas para além dos bancos escolares. Os acessos ao mercado de trabalho, ao lazer e, mesmo, à escola regular despontam como paradigmas de compreensão dessa temática na contemporaneidade, em que a todo momento se negociam espaços e possibilidades de atuação social e política de pessoas com deficiência em vários cenários para além do escolar, dizendo respeito a construções discursivas.

Acerca dessa temática, Lopes (2014), em sua dissertação de mestrado em antropologia, “Negociando deficiências: identidades e subjetividades entre pessoas com ‘deficiência intelectual’”, realizou um estudo etnográfico junto a uma empresa de lazer para “pessoas especiais” de São Paulo, entrevistando pessoas com síndrome de Down que faziam uso dos serviços. Lopes analisou o uso de “um conjunto de categorias sociais de diferença e hierarquia sumarizadas pelo termo deficiência intelectual” (LOPES, 2014, p. 7), procurando o que o autor denomina “atritos produtivos entre as experiências de campo e a tradição disciplinar”. Nas considerações finais de seu trabalho, o autor indica que uma das falas das pessoas entrevistadas, ao afirmar que “normal, normal mesmo só deus”:

> [...] pode ajudar no ajuste do olhar antropológico que temos nos esforçado por produzir para a “deficiência”: não somente voltando-se para a diferença e alteridade, mas para os paradoxos da igualdade. Se ninguém é normal, todo mundo é igual? Assim, ao contrário dos esforços por tirar rendimentos do modelo social da “deficiência” para observar que a sociedade recusa e oprime a diversidade corporal, esse ajuste permite ver a “deficiência” pela universalidade da finitude do corpo que ela expõe, materializada segundo um repertório cultural historicamente localizado [...] (LOPES, 2014, p. 174).

2.1.3 Legislação e políticas públicas

Ao analisar a estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira em documentos que orientam políticas públicas e que foram publicados entre janeiro de 2008 e abril de 2013, Harlos, Denari e Orlando (2014) revelam a perpetuação de tradicionais contradições dos discursos associados com esta modalidade de ensino. Os autores indicam que a “atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial” (HARLOS, DENARI e ORLANDO, 2014, p. 509), embora apresente avanços em relação a estruturas anteriores, mantém aspectos semelhantes aos de outrora:

> Delimita o público-alvo da Educação Especial no conjunto de segmentos que tradicionalmente o compôs, negligenciando recursos para outros segmentos que poderiam demandar AEE; Restringe as exigências relacionadas com a formação dos professores de AEE, ao mesmo tempo em que amplifica as funções destes professores; Para o AEE, delimita um espaço (SRM) diferenciado do utilizado pelos alunos sem necessidades educacionais especiais, preservando a tradicional antinomia entre Educação Especial e Educação Regular. Mantém o financiamento público dos serviços prestados por instituições privadas; apresenta manuais orientadores do AEE com maior ênfase nos aspectos clínicos dos segmentos público-alvo da Educação Especial, do que em discussões sobre processos de ensino; Contrapõe-se ao modelo clínico de Educação Especial e concomitantemente propõe propostas típicas do modelo clínico de Educação Especial, tais como: um espaço diferenciado para Educação Especial, com profissionais especializados, com práticas orientadas por manuais que enfatizam os aspectos clínicos do público-alvo da Educação Especial. (HARLOS, DENARI e ORLANDO, 2014, p. 509)

Tannús-Valadão e Mendes (2016) traçaram um panorama histórico do conceito de Plano Educacional Individualizado (PEI), apontando mudanças nas práticas nele estabelecidas em decorrência da segregação e da inclusão escolar, concluindo que o Brasil não possui dispositivos na legislação que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades, resultando num planejamento mais centrado nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos. Assim, ainda que a era anunciada seja de inclusão escolar, as práticas de planejamento não mudaram.

Dias (2017), na sua tese em educação, “Construções discursivas acerca da deficiência intelectual: entre concepções e implicações para políticas públicas”, teve como objeto construções discursivas da deficiência intelectual e discursos sobre políticas públicas. A autora utilizou de contribuições de diferentes campos do conhecimento a fim de compreender, em suas palavras, “sentidos que determinariam práticas sociais” em relação às pessoas as quais denomina com “dificuldade nas habilidades intelectuais”. Ela buscou identificar “tendências e implicações das formas de compreensão a respeito da deficiência intelectual” (DIAS, 2017, p. 7) e realizou entrevistas com *policy makers* (responsáveis pelas diretrizes políticas, formuladores de políticas públicas).

Dentre as profícuas considerações finais oferecidas pela pesquisadora, destacamos duas: a primeira, a de que “a ideia de que a deficiência é algo que se estabelece na situação não tem adesão em se tratando de deficiência intelectual”:

> [...] Evidentemente, não se trata de negar a limitação ou a dificuldade, mas sim, de entender que a deficiência se estabelece diante de situações que exigem o uso de habilidades intelectuais. Essa concepção ecológica tem implicações práticas para se pensarem, por exemplo, oportunidades sociais em termos de educação e trabalho, pois, dependendo do nível de exigência em relação às habilidades intelectuais, o "comportamento adaptativo" será mais ou menos facilitado. E, nesse sentido, as críticas ao modelo funcional, sob o argumento de que tem por base uma funcionalidade padrão, fazem sentido, pois o que é funcional em um contexto pode não ser em outro. (DIAS, 2017, p 156).

No que diz respeito aos discursos que definem a deficiência intelectual, Dias afirma que há "posições de sujeito com sentidos construídos a partir de distintos interdiscursos", preservando "sentidos associados ao modelo médico/reabilitador, porque tratam essa deficiência como um desvio do padrão de normalidade, enfatizando o comportamento adaptativo" (DIAS, 2017, p. 156).

2.1.4 Concepções de formandos e formadores em educação

E como essas construções discursivas reverberam entre os estudantes? Marinho e Omote (2016) desvelam o olhar de estudantes de pedagogia sobre "educação inclusiva e especial". Os autores destacaram como resultado do levantamento que as concepções de educação inclusiva são sinonímia da expressão educação de qualidade, assim como a concepção de educação especial como modalidade é sinonímia de ensino transversal. Podemos aproximar esta leitura àquela encontrada em Kuhnen, que realiza pesquisa sobre "concepção de deficiência e os fundamentos teóricos que embasam as políticas públicas de educação especial no Brasil para os alunos do Ensino Fundamental" (KUHNEN, 2017, p. 2). Vemos aí que a concepção de deficiência das políticas educacionais "se mantém dentro de uma perspectiva tecnicista e funcionalista" (KUHNEN, 2017, p. 2), sendo esse tecnicismo reconfigurado tendo em vista discursos que foram sendo construídos no período dos últimos 30 anos sem a percepção de uma ruptura relacionada à dicotomia entre normal e o patológico. Igualmente, a autora aponta que não houve mudanças, nesse período, no que chama de racionalidade hegemônica da concepção de deficiência, mas há variações de estratégias a fim de justificá-las.

No que tange ao aprimoramento de estratégias relativas à formação de professores nesse campo, Otalara e Dallacqua (2016, p. 26) destacam que a inclusão

escolar “poderia e deveria ser entendida como uma oportunidade única para o aprimoramento tanto da própria escola como de seus atores”. Rossetto (2015, p. 302), em sua leitura sobre formação e atribuições do professor do atendimento educacional especializado (AEE), pondera que a preparação direcionada ao professor encontra-se “imbuída de características que denotam superficialidade teórica, com grande adesão à modalidade de ensino a distância, com ênfase em procedimentos técnicos e na disponibilização do uso de recursos”, concluindo que tal formação não contribui para o processo de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e compromete os conteúdos escolares e o ato de ensinar.

2.1.5 Trajetórias escolarizadas de pessoas com deficiência intelectual

Carvalho (2015) aborda a trajetória de vida de alunos com deficiência graduados e com alguma experiência em contabilidade, seja através da faculdade ou do mercado de trabalho, e busca pontos convergentes entre os relatos e sugestões para a melhoria das condições em universidades para acesso e permanência de pessoas com deficiência. Por meio da história oral como referencial metodológico, a autora entrevista seis pessoas com deficiência, graduadas em Administração e Contabilidade, quatro delas pós-graduadas, em nível de mestrado e doutorado, com deficiência visual ou física, como meio de abordar questões acerca de acesso e permanência desses estudantes na universidade e no mercado de trabalho.

Ao pesquisar a produção do currículo em ação de educação física, a fim de compreender seus efeitos no processo de inclusão escolar de pessoas com diferenças funcionais em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), escola que compõe a rede pública de ensino do município de São Paulo, Martins (2017) afirma que é premissa que se faça pesquisa com as pessoas com deficiência – junto a elas, e não sobre elas. Ao analisar o currículo em ação de educação física no contexto do Cieja, a autora evidencia, igualmente, a importância de que ele seja construído com a participação dos estudantes que estão diretamente envolvidos nesse processo, mas que pouco têm sua voz respeitada, ainda por cima quando a questão da deficiência se apresenta.

Prieto, Andrade e Souza (2017) analisaram processos de escolarização de duas alunas com deficiência intelectual matriculadas em uma escola pública paulistana avaliada por profissionais do sistema de ensino como de boa qualidade.

Para tanto, as autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com professoras da sala de recursos e coordenadora pedagógica. Observou-se que o acesso à matrícula ocorre como o previsto, porém, quando se consideram as necessidades singulares dos alunos em classe comum e no contexto institucional, as intervenções pedagógicas carecem de objetividade e de registros sistemáticos. De acordo com as autoras, isso ocorre principalmente devido à ausência de um plano geral que individualize objetivos e metas de ensino para esses alunos, o que inviabiliza a avaliação de seu desempenho.

Concepções de “pessoa com deficiência intelectual” estabelecidas em diferentes tempos e espaços têm consequências na estruturação das políticas dirigidas a elas e no entendimento que se tem sobre sua competência e autonomia. A amostra, decorrente da pesquisa realizada e apresentada acima, reitera a importância de haver mais pesquisas com a temática da deficiência intelectual e escolarização, como este trabalho propõe.

Percebemos um movimento no sentido de entender que não é possível pensar sobre uma pessoa fora de seu contexto, tão pouco analisar o meio sem considerar quem ali vive e interfere. Essas instâncias formam uma unidade que não pode ser pensada separadamente. Indivíduo e meio estão de tal forma ligados que a deficiência passa a ser resultado de um desajuste entre a sua funcionalidade e as solicitações do contexto em que a pessoa interage.

2.2 Marcas que a relação “sujeitos com deficiência x escolarização” tem produzido nas pesquisas

A partir do diálogo intentado, é cabível nos perguntarmos sobre possíveis marcas que a relação “sujeitos com deficiência intelectual x escolarização” tem produzido nas pesquisas aqui contempladas. Percebe-se que, nas diferentes instâncias, podemos tecer um fio condutor que permita obter um olhar sobre o lugar destinado a essas pessoas no que tange à sua presença nas escolas, bem como reverberações dessa compreensão para a família, mundo do trabalho, cultura e lazer.

A presença de estudantes com deficiência intelectual nas escolas, em salas de aula comuns, sem dúvida representou um grande marco social e uma conquista

histórica, muito embora, como pudemos observar, existam barreiras[30] para a efetivação de seu direito constitucional à educação. Dessa forma, as discussões aqui apresentadas são imperativas no sentido de constituir conhecimentos que permitam compreender essa presença.

Uma das instâncias sobre a qual nos debruçamos foi a de perspectivas de convivência nos cotidianos escolares. Perspectivas essas atreladas ao próprio conhecimento sobre o que seja a deficiência intelectual. Indica-se, de antemão, que ainda é precária a compreensão não somente sobre o que seja a deficiência, como também qual o papel que cabe a essas pessoas na escola, haja vista que ainda observamos o seu caráter propedêutico enquanto espaço de formação que serve a um objetivo: o ingresso e o sucesso no mundo profissional, seja por meio da entrada na universidade, em cursos técnicos ou por meio do acesso direto ao mundo do trabalho.

E é aí que se dá um dos nós da existência dessas pessoas na escola (que aqui denominamos [r]existência, levando em conta esse neologismo): afinal, o papel da escola é o de formar "para" – seja para o mundo do trabalho ou acadêmico? Suas presenças põem em xeque tais premissas aparentemente consolidadas sobre o papel da escola na vida de uma pessoa.

Vieira (2011) aponta que, muito embora a experiência formativa da qual participou tenha obtido sucesso em relação ao aprendizado do público-alvo (os estudantes de ensino fundamental I) acerca da deficiência, verificou-se que a dimensão ligada aos afetos aparentemente não foi alterada, especificamente sobre o sentimento que a autora denominou "comiseração", e aqui chamamos de pena. Tal sentimento não destoa, afinal, do histórico relacionado à vida dessas pessoas no decorrer da história: pessoas com deficiência intelectual entendidas enquanto seres

[30] O conceito de barreira está presente na lei n° 13.146/15 e é assim descrito em seu artigo terceiro: barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

desafortunados a quem somente resta a compaixão, muitas das vezes disfarçada de compreensão.

Ainda na dimensão dos afetos, o caminho da busca por uma posição profissional/vaga de trabalho por parte da pessoa com deficiência intelectual reverbera tal comiseração, dizemos em diálogo com Vieira e Bezerra (2012). Conforme sinalizamos no primeiro capítulo, a racionalidade orientou políticas públicas em educação de pessoas com deficiência intelectual no decorrer do século XX, sobretudo no tocante aos testes de inteligência e a formatação de escolas especiais e de classes especiais, às quais eram levados todos aqueles que estavam fora do paradigma de normalidade e não compunham um grupo dito homogêneo.

No mundo do trabalho, pautado por valores como os de lucro, otimização de recursos, administração do tempo, agilidade, entre outros, a presença de pessoas com deficiência intelectual pode se tornar ainda mais marcante. O termo utilizado por Vieira e Bezerra (2012) pode ser considerado forte – "ralé" das organizações de trabalho – porém é capaz de situar criticamente a posição de muitas pessoas com deficiência intelectual, senão a maioria, em suas condições profissionais na contemporaneidade. É nesse momento que o *link* com a escolarização se torna mais evidente, pois repercute a dimensão afetiva a qual nos reportamos no trabalho de Vieira. É possível dizer que uma vaga, nesse contexto, se torna favor ou ato de piedade.

A família de uma pessoa com deficiência intelectual, nesse cenário, é uma das bases da efetivação de políticas públicas em educação, bem como de garantia de cidadania em todos os âmbitos da vida dessa pessoa, remetendo-nos ao que foi apresentado no trabalho de Souza e Almeida (2013), que observam como os pais diretamente interferem na escolarização de filhos com deficiência intelectual, decidindo, por exemplo, sobre a natureza da escola que frequentarão (regular ou especial, escolhendo, sobretudo, essa última). Como dito, as autoras destacam que parte dos estudantes com deficiência intelectual desejavam estar na escola regular, mas não tinham "empoderamento" sobre sua escolarização.

O tripé até aqui contemplado foi o olhar a partir da família, amigos da escola e mundo do trabalho. É possível afirmar que essas três facetas, advindas das leituras e análises dos pesquisadores aqui lidos, se complementam e convergem no sentido de oferecer uma coerência sobre a relação de sujeitos com deficiência intelectual e escolarização na contemporaneidade. Destarte, verificamos que, muito embora a

atual legislação brasileira ampare e qualifique a presença dessas pessoas seja na escola, seja no mundo do trabalho, nos cotidianos – remetendo, aqui, à concepção de currículo oculto (SILVA, 2005; TORRES SANTOMÉ, 1994; SACRISTÁN, 1998) – ainda se apresentam olhares e práticas que reverberam todo o último século.

No que se refere a lazer e cultura, duas instâncias intimamente ligadas e implicadas nos contextos escolares, Cordeiro e Fonseca (2017) indicam dificuldades da ida dessas pessoas a uma sessão de cinema, reverberando o trabalho de Souza e Almeida (2013) que tratam da preponderância da família nas escolhas escolares das pessoas com deficiência. Os momentos de lazer e o acesso a bens culturais está intimamente ligado às condições sociais e econômicas. Assim sendo, as vivências escolares tornam-se as principais, senão únicas, experiências de lazer e diversão por parte de pessoas com deficiência intelectual.

Não é de se espantar, portanto, que a temática do lazer seja chamativa ao pesquisador atento às dinâmicas de presenças e ausências de pessoas com deficiência nos meios sociais, e é nessa seara que Lopes (2014) adentrou, com olhar aguçado junto a pessoas com síndrome de Down que participam de eventos oferecidos por uma empresa especializada em lazer para “pessoas especiais” (LOPES, 2014, p. 7) de São Paulo. É interessante notar, no estudo de Lopes, que a deficiência intelectual é negociada pelos sujeitos com síndrome de Down entrevistados – ou seja, a todo momento emergem categorias por parte desses sujeitos no sentido de um enquadramento para mais ou para menos dentro dos parâmetros do que seja entendido “pessoa com deficiência”. Entendemos aqui, em diálogo, que tais parâmetros conversam com o sentido não apenas de normalidade, do qual tratamos, como também com o sentido de acesso: quem tem acesso a um bem cultural ou a um período de lazer joga com os sentidos de ser ou não “deficiente” em uma sociedade excludente.

Acerca dessas construções discursivas, é possível verificarmos permanências de ideias cristalizadas sobre deficiência intelectual, como apontam Harlos, Denari e Orlando (2014) e Dias (2017). Remetemos ao que Dias denomina de “interdiscursos” sobre deficiência, a considerar aspectos relacionados a diferentes modelos sobre deficiência. Tais discursos estão presentes tanto na formação inicial de estudantes de pedagogia (MARINHO e OMOTE, 2016) quanto na formação continuada oferecida a professores de atendimento educacional especializado (ROSSETTO, 2015) em que o atendimento educacional a pessoas com deficiência intelectual se confunde com a

disponibilização de recursos. Para além disso, destaca-se a precarização de uma formação feita a distância, embasada em apostilas.

Quanto ao traçado dos caminhos percorridos por pessoas com deficiência em sua escolarização tanto na educação básica quanto no ensino superior, Carvalho (2015), Martins (2017) e Prieto, Andrade e Souza (2017) convergem em aspectos ligados à carência de sistematização quanto às intervenções pedagógicas e compreensão das necessidades específicas de cada estudante, bem como quanto a objetividade dos registros, ou seja, da documentação pedagógica relacionada ao estudante com deficiência. Carvalho aponta que, para além da otimização do que denomina serviços [acadêmicos] oferecidos a essas pessoas, a questão da escolarização passa pelo acesso ao conhecimento por parte da pessoa com deficiência, daquilo que já é oferecido pelas faculdades (caso específico de sua pesquisa). Martins (2017) considera que é durante o processo de escolarização, nos cotidianos escolares, que é possível produzir soluções que dizem respeito a um currículo que atenda, com qualidade, pessoas com deficiência.

O posicionamento final das pesquisadoras perpassa e corrobora o olhar registrado pelos demais investigadores aqui abordados, que diz respeito a educação especial enquanto um construto envolvido por concepções divergentes e concomitantes, no qual coexistem a carência de formação inicial e continuada e a permanência de profundos estereótipos que marcam e diferenciam pessoas com deficiência intelectual.

Com a leitura dessas pesquisas e considerando o que foi dito no primeiro capítulo, ponderamos que as investigações acerca da relação existente entre sujeitos com deficiência intelectual e escolarização abrangem considerações sobre essa temática como cenário de lutas e resistências e exibem discursos entrecortados por concepções que remetem a uma perspectiva médica/reabilitadora e ao modelo social presente, por exemplo, nas atuais leis nacionais sobre o assunto.

Para além disso, as pesquisas trazem em comum um ponto chave para esta análise que se relaciona à efetivação das políticas públicas nas práticas escolares cotidianas, bem como nas demais áreas aqui citadas. Muito embora a legislação brasileira responda a transformações no tocante à concepção de pessoa com deficiência intelectual, reconsiderações e reformulações conceituais evidenciadas sobre a temática da deficiência, no dia-a-dia ecoam vozes, olhares e ações que, afinal, efetivamente podem ou não levar a cabo uma política. Trocando em miúdos, pondera-

se que, nesse caso específico, as ações no âmbito “micro” da efetivação de políticas públicas, se assim podemos dizer, caminham mais lentamente que no âmbito “macro”. Ou seja, evidenciam um caminho de lutas, por parte das pessoas com deficiência – e no caso das pessoas com deficiência intelectual, com forte apoio e voz de suas famílias – que não é, ainda, compreendido pela população em geral, ainda pautada por valores como os de comiseração, tão caros ao histórico de entendimento sobre essas pessoas.

2.3 Sobre entrevistar sujeitos com deficiência: notas metodológicas

Tratamos agora dos direcionamentos metodológicos que nos guiaram, particularmente em relação às entrevistas. Discutiremos os seguintes temas: a opção pela História Oral como referencial teórico metodológico; a adoção do método de investigação qualitativa; o uso do recurso de gravação em áudio; a escolha pela aplicação de entrevistas semiestruturadas e o nosso modelo de pauta. Entrevistamos estudantes com deficiência intelectual, jovens adultos, que realizaram seus percursos escolares em unidades educacionais das Secretarias Municipal e Estadual de Educação de São Paulo.

Remetemos primeiramente à questão do silenciamento de pessoas com deficiência intelectual em diferentes situações de seu cotidiano, dentre eles o ambiente escolar. Pudemos verificar, desde o princípio, fazendo eco a situações vivenciadas como professora, que alguns especialistas têm sua voz legitimada e que a sociedade continua sustentando assimetrias entre sujeitos com e sem deficiência.

Por meio do levantamento bibliográfico, constatamos a marcante presença de estudos que têm por interesse a história, as normativas e ordenamentos das instituições e não necessariamente os estudantes com deficiência que lá estão, nas escolas, vivenciando e sendo diretamente impactados pela presença ou ausência de políticas públicas – as quais, em geral, não conhecem ou nas quais não interferem.

O direito à voz, reiteramos, é diretamente ligado à representatividade, à autonomia e à cidadania. Afirmamos que a linguagem é um mecanismo pelo qual criamos e alteramos uma realidade plena de significados presentes no meio social, e que ela nos torna o que somos.

Considerando que a linguagem é fundamental para a construção das identidades — de acordo com Orlandi (2009), nela os poderes se inscrevem; ela é

um dos elementos que potencializam diferentes formas de discriminação e assimetria; na língua se naturalizam diferenças simbólicas, sociais e culturais e nela se determinam lugares sociais de poder —, buscamos um referencial metodológico que pudesse abarcar, de forma organizada, o conhecimento e a compreensão de valores sociais, educacionais e comportamentais veiculados pela oralidade, encontrando na História Oral a base para desenvolver essa tarefa de pesquisa.

> A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas. (THOMPSON, 1998, p. 337).

A História Oral caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar vozes de sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los nela. Assim, pretendemos relacionar e cotejar as vozes dos sujeitos aos valores apresentados pelas políticas públicas em educação.

Assente nos pressupostos da História Oral, a produção do depoimento é um trabalho conjunto entre entrevistador e entrevistado. No contexto dessa pesquisa, a sequência de raciocínio, a memória dos sujeitos entrevistados e a valorização dos momentos de silêncio são elementos fundamentais.

Para o desenvolvimento do estudo, a profissão de educadora constituiu-se fundamental para compreender perspectivas de pessoas com deficiência em suas vivências escolares. Esse conhecimento pregresso colaborou no momento da entrevista no que diz respeito ao levantamento de aspectos escolares específicos, uma vez que o processo de rememoração, segundo Bosi (1995), exige da pessoa que recorda um refazer, uma recuperação do passado a partir do que foi vivido, até o momento presente, considerando a fragmentação da memória que a deficiência intelectual pode acarretar em alguns indivíduos, inclusive em razão de suas próprias experiências.

Nesse contexto, os entrevistados se apropriam da própria história, como afirma Bom Meihy (2005, p. 19), pois atribuem sentido social à vida deles mesmos e daqueles que tomam conhecimento da entrevista, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte desse contexto.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), abrange a obtenção de dados descritivos diretamente com o grupo a ser pesquisado, com maior ênfase

no processo de constituição do que em seu produto, preocupando-se também em destacar as perspectivas dos sujeitos.

> Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação qualitativa” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11).

Esse procedimento implica o desenvolvimento do diálogo como uma das fontes principais de produção de informação. Dessa forma criam-se climas de segurança, tensão intelectual, interesse, confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 56).

Silva e Arelaro (2018, p. 49) abordam a construção de metodologia qualitativa das políticas sociais no campo das pessoas com deficiência ao apresentarem uma lógica considerada, na perspectiva da racionalidade técnica, impossível: a incorporação de pessoas com deficiência no bojo das avaliações, entendendo que todas têm a capacidade de se expressar e de avaliar as ações que são desenvolvidas tendo-as como objeto de intervenção.

> Para tal, o reconhecimento de que as próprias pessoas com deficiência são capazes de se expressarem na primeira pessoa, sem intermediações instituições ou parentais, institui-se como um pressuposto incondicional. (SILVA e ARELARO, 2018, p. 53).

Ainda mais, afirmam que a prática documental tem como papéis o revelar, o dar a ver e o denunciar. Assim, a própria produção da pessoa com deficiência “pode ser pensada como estando inserida e contextualizada no interior de práticas, fatos, cenas e históricos que se dão no interior de uma conjuntura com implicações sociais, históricas e políticas” (SILVA e ARELARO, 2018, p. 77).

Ao escolher como meio a gravação de entrevistas em áudio, compreendemos que o trabalho não envolve apenas uma simples captação de som, mas também um planejamento adequado a fim de compreender as experiências vivenciadas pelos estudantes entrevistados. As ações humanas são diversas e nem sempre possíveis de serem apreendidas por uma análise pontual. Assim, essa escolha metodológica permitiu ampliar a compreensão dos dados da pesquisa, tendo em vista revisitar e redirecionar o olhar para aspectos linguísticos que possam ter passado em um primeiro momento, o que agrega maior credibilidade ao estudo.

Dessa forma, ao trazer a perspectiva teórica de Geraldi (2011) e Orlandi (2009) pudemos inferir que os discursos estão além da escrita. Entendemos que a coleta de dados, no contexto de pesquisa que nos propusemos a realizar, não foi feita considerando apenas um eixo, seja o da escrita ou do áudio, por exemplo. O perfil dos entrevistados, muitos deles com questões que envolvem não somente a articulação física da fala como também a concatenação de ideias, colabora para que a escolha da metodologia seja ainda mais justificada, tendo em vista que o nosso objetivo foi a compreensão de sua opinião da maneira mais clara possível, bem como é desejo do estudo, também, que eles sejam claramente compreendidos.

A escolha da entrevista semiestruturada para a coleta de dados nesta pesquisa não foi gratuita. Compreendemos que por meio dela não lançamos apenas um olhar, mas sim uma perspectiva qualificada. A entrevista semiestruturada presencial e gravada em áudio permitiu que obtivéssemos dados que não são possíveis por outros meios, já que há diferentes elementos que não poderiam ser alcançados somente por meio da escrita: as continuidades e pausas são exemplos fundamentais de contribuição para a interpretação dos dados.

A pauta elaborada por Silva e Arelaro (2018) para a sua pesquisa foi modelo para a realização das entrevistas, considerando os aspectos sobre recuperação da memória, fragmentação e os elementos de complexidade citados.

Trabalhamos a partir da presente pauta:

a) Apresentação da proposta da pesquisa e de como a entrevista seria utilizada na composição dos textos.
b) Transcrição das entrevistas gravadas em áudio e apresentação aos entrevistados para ciência do conteúdo que compôs os textos.
c) Assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido para a cessão de uso do depoimento oral para a composição dos textos produzidos.

A análise das perspectivas de escolarização apresentadas pelos entrevistados foi realizada a partir da correlação com um momento mais solidificado de políticas educacionais de atenção às pessoas com deficiência após os anos 2000, assim, foram convidados para participar da pesquisa jovens adultos entre 18 a 28 anos.

Dada a perspectiva metodológica da História Oral, foram elencados critérios atentos às experiências dos sujeitos com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização.

Por meio do caminho trilhado nesta etapa de pesquisa, ponderamos que a escolha metodológica de entrevistas semiestruturadas com sujeitos com deficiência intelectual possibilitou compreender o viés dialógico aqui intencionado, ou seja, abarcar a multidimensionalidade da concepção de deficiência, sabendo que caminhamos por um terreno no qual as marcas da relação entre deficiência intelectual e escolarização, levando em conta aspectos relacionados principalmente à sua finalidade, não estão completamente delimitadas. É possível apontar, nas entrevistas, para compreensões que perpassam dúvidas dessas pessoas quanto ao seu lugar e seus objetivos no espaço escolar.

CAPÍTULO 3

Narrativas e invenções da deficiência intelectual na escola

Com base no referencial teórico de Varela e Alvarez-Uria (1992), o objetivo deste capítulo é, a partir da leitura e análise das entrevistas em cotejo com o diário de campo da pesquisadora (sem perder de vista o fio condutor babélico que até aqui se estendeu), problematizar os efeitos, em termos de subjetivação, fornecidos pela rede discursiva que narra, e, portanto, inventa, a deficiência intelectual, bem como compreender como os entrevistados foram produzidos como "estudantes com deficiência intelectual" a partir do olhar sobre os efeitos das práticas de escolarização a que foram submetidos. Elencamos possibilidades de compreensão das políticas públicas em educação voltada às pessoas com deficiência com base nas análises fornecidas, enfocadas em suas perspectivas. Desvela-se, tomando de empréstimo a terminologia de Varela e Alvarez-Uria (1992), uma maquinaria escolar que toca particularmente as vidas de pessoas com deficiência intelectual nos cotidianos escolares, produzindo seus efeitos e os conformando a determinados papéis e espaços. Para tanto, os autores tecem uma reflexão da escola atual aludindo a um olhar sobre o passado que auxilie a reflexão sobre o presente:

> A escola, tal como o colégio de jesuítas, fará sua a concepção platônica dos dons e das aptidões: se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficientes (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 12).

Pensar a educação escolar é abraçar o papel de preponderância que ela assumiu na compreensão das relações sociais de uma sociedade. Assim, a escola desponta enquanto política pública primordial na constituição de vida e de valores dos sujeitos entrevistados. Debruçamo-nos sobre a escola enquanto instituição que certifica determinadas competências em detrimento de outras a partir de funções que lhe são tradicionalmente atribuídas.

É necessário situar o conceito de escolarização que aqui se apresenta. Para tanto, amparamo-nos na definição de Phillippe Ariès compartilhada por Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 5). Retomando o processo construído no primeiro capítulo desta

dissertação, o qual localiza e acompanha o caminho de paulatinas mudanças na forma de entender e de institucionalizar/escolarizar a criança com deficiência, o trecho a seguir traz, de forma contundente, a segregação não só espacial, física, como discursiva, da criança no meio social:

> A partir de um certo período [...], e, em todo caso de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS *apud* VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 5).

Em diálogo com este referencial, trazemos a acepção de Faria-Filho, Rosa e Inácio (2002) em um estudo que trata igualmente de retomada histórica do papel da escola, para quem a escolarização, dentre outras possibilidades, é

> [...] o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (FARIA-FILHO, ROSA e INÁCIO, 2002, s/p).

Os eixos da socialização e da escola enquanto instituição transmissora de conhecimentos – no tocante ao aprendizado do estudante com deficiência – são dois pontos chave para esta análise, uma vez que estes se configuraram como temas mais comumente abordados pelos entrevistados. Destaque-se, ainda, sob a leitura dos autores acima mencionados, que a escola, ao se constituir como

> responsável pela educação e instrução das novas gerações o faz não de forma pacífica e consensual, mas de forma conflituosa, buscando agressivamente resgatar a infância de outros espaços-tempos de formação, notadamente a família, a religião e o trabalho (FARIA-FILHO, ROSA e INÁCIO, 2002, s/p).

Com essas considerações em mente e tendo em vista as especificidades da presente pesquisa, foram feitas delimitações, nas entrevistas, coerentes com a proposta de análise apresentada no início deste capítulo. O critério inicial foi o de

jovens com deficiência intelectual formados na educação básica – no Ensino Médio[31] – ou seja, que caminharam por toda a educação básica. Desse modo, é importante situar o que significa, no Brasil, terminar essa etapa da educação, que se apresenta como um desafio. Para tanto, faremos uso de alguns referenciais nos quais é possível vislumbrar um baixo percentual de concluintes. Tais ponderações estatísticas são ainda mais interessantes quando verificamos o que a escola significa para os indivíduos entrevistados e a importância a ela atribuída.

3.1 Concluir a educação básica: o desafio do ensino médio

Considerando a preponderância da escola enquanto instituição que se apresenta como um dos alicerces da sociedade, são de conhecimento comum as disparidades que se apresentam no Brasil em relação à formação dos jovens na última etapa da educação básica, conforme apontam Macalli, Gonçalves e Caiado (2019), interferindo em suas dinâmicas de vida de acordo com suas possibilidades de acesso e de conclusão dessa etapa.

Formar-se no Ensino Médio é, literalmente, fazer parte de um grupo “seleto”, porque minoritário. Quem termina o Ensino Médio, em tese, teria uma chave-mestra para acessar uma gama de oportunidades no mundo do trabalho, lazer e cultura, instâncias diretamente implicadas no acesso e qualidade da educação. Para o estudante com deficiência, entretanto, isso não se traduz da mesma maneira: muitas vezes, embora formados nessa etapa de ensino, eles permanecem sendo peças estranhas ao funcionamento dessa “máquina”. Os dados a seguir permitem vislumbrar o terreno de dificuldades e de desigualdades quando tratamos dessa temática.

Nota-se uma constância de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, quando observamos dados relacionados ao ensino médio, há considerável queda no número de matrículas e apenas uma pequena porcentagem de formandos. Ao percorrermos estudos recentes acerca da evasão de jovens nessa etapa da formação básica, encontramos dados contundentes.

[31] Oferecendo um panorama das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, Meletti (2014, p. 799) amparada em dados do Censo da Educação Básica de 2010, aponta que, no Brasil, “no caso das 2.611.536 pessoas que se declararam com deficiência mental/intelectual permanente, 577.557 (22,11%) tinham entre 0 e 19 anos. Destas, 365.465 (63,27%) frequentavam a escola e 212.091 (36,73%) não frequentavam”.

De acordo com o divulgado pelo movimento Todos pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 36,5% dos estudantes brasileiros de 19 anos não concluíram o Ensino Médio em 2018. Dentre eles, 62% não frequentam mais a escola e 55% pararam de estudar no Ensino Fundamental. Quanto aos dados específicos do Ensino Fundamental, 24,2% dos jovens de 16 anos não concluíram esta etapa. Dentre eles, 23% não frequentam mais a escola (IBGE/PNADC/TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Conforme, também, o boletim "Aprendizagem em Foco", elaborado pelo Instituto Unibanco, causas da evasão também estão relacionadas a fatores extraescolares, de adequação, de qualidade da educação e de "necessidades especiais", termo utilizado pelo instituto:

> Entre as causas externas, estão dificuldades de acesso à escola, que podem estar relacionadas a falta de transporte, **necessidades especiais**, gravidez e maternidade, violência, pobreza e trabalho. Entre os fatores vinculados ao contexto escolar, as causas incluem dificuldades de aprendizagem, falta de significado e de flexibilidade no currículo, baixa qualidade da educação e um clima escolar ruim. O estudo elenca uma terceira dimensão, relacionada à percepção dos jovens em relação à importância da educação (BOLETIM APRENDIZAGEM EM FOCO, 2017, nº 37, grifos nossos).

Com os dados acima apresentados, é possível ponderarmos que jovens concluintes dessa etapa da escolarização ultrapassaram um marco que delineia e diferencia classes sociais neste país. Tendo em vista os dados apresentados pela PnadC[32], jovens de camadas populares possuem escolarização de nível fundamental; em contrapartida, jovens de classe média e alta, em sua maioria, concluem o ensino médio e acessam o ensino superior.

De acordo com análise realizada em 2014 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) intitulada "Vamos lá, Brasil! Por uma nação de jovens formados" e feita a partir de oito pesquisas domiciliares em países latino-americanos, estima-se que entre 20% a 30% de crianças e jovens com deficiência na América Latina vai à escola e na maior parte não conclui a chamada "educação secundária" (BID, 2014).

Como se vê, o Ensino Médio se configura como um grande funil na escolarização básica, com consequências socioeconômicas claras: quem acessa

[32] A pesquisa em questão pode ser consultada pelo site do IBGE (www.ibge.gov.br).

essa etapa, em geral também tem melhor acesso a bens culturais, vagas no mercado de trabalho, curso superior dentre outras oportunidades que aparecem de forma mais limitada àqueles com o ensino fundamental. Haja vista essas considerações, um dos anseios da pesquisa foi o de encontrar jovens com deficiência intelectual que terminaram essa etapa tão discutida quanto difícil de ser concluída da educação básica, uma vez que se constata que pessoas com deficiência estão ainda mais alijadas do acesso a ela.

O Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/14 - divulga como meta "universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2014). Por sua vez, a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015), apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos. O ODS de número quatro pauta a necessidade de "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" e, de forma ainda mais específica, até 2030 "[...] garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade" (ONU, 2015).

De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (2018):

> Ainda que a coleta de dados e os indicadores do Censo demográfico sejam aperfeiçoados para que tenhamos informações mais precisas sobre o segmento (para mais informações leia o artigo *IBGE constata 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil*), a área da educação continuará carecendo de dados anuais, pois o intervalo de dez anos de cada censo não permite um monitoramento constante das estratégias dessas agendas e dos impactos das políticas públicas implementadas. Além disso, para sabermos dessa população em idade escolar obrigatória que está atualmente fora de instituições de ensino, há a necessidade de dados demográficos comparáveis com os obtidos pelo Censo escolar, que apresenta anualmente a quantidade de estudantes matriculados nas escolas. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2018).

"Eliminar disparidades, garantir igualdades, acessibilizar, acessar" são alguns dos termos pinçados dos documentos acima citados. Nota-se que a escolarização de indivíduos com deficiência intelectual é feita em contextos de descontinuidade no que diz respeito ao ano escolar/idade, com a manutenção dos estudantes em um mesmo ano por vários anos. Nesse contexto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge

enquanto local em que essas pessoas se matriculam e permanecem por muito tempo. Eles estão, portanto, no que chamamos aqui de “entre lugar” na escolarização básica: ou constantemente aprovados “sem aprender”; ou constantemente “cortados” de seu processo de escolarização regular na escola básica, desembocando em classes de EJA, nas quais permanecem por muitos anos.

3.2 Os desafios da procura pelos sujeitos de pesquisa

Pessoas com deficiência intelectual enfrentam um duplo desafio, conforme foi observado nas entrevistas desta pesquisa: o de ser “quase normal” no contexto escolar e de, ao mesmo tempo, ser porta-voz e figura de apoio de colegas com deficiência. Esse ponto foi amplamente observado pela pesquisadora ao conhecer os participantes do grupo de autodefensores da APAE de São Paulo[33]. Embora o contexto da pesquisa não tenha sido no grupo de autodefensoria, observamos que práticas de apoio entre os colegas eram constantes: aqueles que expressavam as suas ideias de forma mais articulada auxiliavam os que se expressavam pausadamente, ajudando com adjetivos ou completando frases. Essa experiência pautou um dos procedimentos no interior de nossa metodologia: a escolha pelo grupo focal. O expediente de ajuda ao colega na elaboração do raciocínio crítico também foi conteúdo rico para o momento da entrevista, na medida em que foi possível observar a efetividade do apoio enquanto procedimento metodológico que permite a uma pessoa com deficiência intelectual mostrar o seu potencial e se expressar politicamente, num contexto democrático e participativo, concretizando a experiência da interdependência e da autonomia com apoio.

Um recorte importante para a delimitação dos sujeitos de pesquisa foi a condição indispensável de que o entrevistado tivesse consciência da deficiência intelectual. Para tanto, procuramos por jovens cujo histórico reverberasse um contexto de conscientização, seja ele no âmbito da escola, da instituição de educação especial, na família, nas associações, no conselho municipal, entre outros. Dessa forma, a

[33] As informações sobre o programa de autodefensoria da APAE estão disponíveis do *site* da associação. De acordo com as informações obtidas, o programa “tem como objetivo realizar ações que contribuam no exercício do *self advocacy* da pessoa com Deficiência Intelectual. O grupo se reúne mensalmente para debater temáticas referentes à deficiência intelectual tais como: LBI - Lei Brasileira da Inclusão, Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano das pessoas com deficiência e suas famílias, entre outros” (APAE-SP, 2019).

pesquisadora compreende que se trata, sim, de um grupo de entrevistados “diferenciados”, ou seja, de pessoas que tiveram acesso a: a) escolarização; b) atendimento de apoio socio-educacional; c) atividades multidisciplinares.

Sem fugir desse recorte, destaca-se a relevância de contextos de escolarização na vida dessas pessoas, o que reforça a importância do papel da educação (formal e não-formal) na vida de pessoas com deficiência.

É de especial relevância destacar o motivo pelo qual se escolheu e se privilegiou o termo deficiência intelectual em detrimentos de outras escolhas lexicais, uma vez que, no contexto de construção, desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa, o conceito apareceu como um marcador positivo da diferença por parte dos entrevistados – o que chamou positivamente a atenção da pesquisadora. Embora os entrevistados tenham dissertado sobre problemas e reveses derivados da condição de deficiência intelectual, ela não foi vista, em si, como algo negativo. Ao contrário: no nosso entendimento, foi vista como algo que fazia parte da constituição de cada sujeito. Dessa forma, a autora entendeu que selecionou um grupo de entrevistados com acesso a formação básica – e política, o que permitiu a tomada de conhecimento e empoderamento.

Um importante critério está relacionado a idade dos entrevistados: todos eles maiores de 18 anos, ou seja, capazes de assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como autonomia legal, para decidir sobre sua a participação ou não no estudo em tela. A aceitação por parte dos sujeitos de pesquisa foi inegociável, ou seja, a pesquisadora não admitiu que familiares ou responsáveis tomassem a decisão por eles, muito embora tenha dialogado com várias famílias no sentido de esclarecer a finalidade do projeto. Destacamos que, mesmo sendo jovens e adultos maiores de idade, foi recorrente que profissionais e familiares buscassem decidir ou se interpor à escolha do entrevistado.

Uma derivação relacionada à escolha dos entrevistados é que o grupo se configurou composto por sujeitos de classe média, provenientes do contexto urbano de São Paulo. Muito embora os jovens representem diferentes bairros dentro da cidade (a saber: das regiões leste, sul e norte) o perfil socioeconômico é semelhante.

Em resumo, a escolha dos sujeitos entrevistados se atém a cinco critérios, além do descrito anteriormente de serem jovens e adultos com deficiência intelectual formados no Ensino Médio: terem consciência acerca da deficiência; serem maiores de 18 anos; terem realizado seus processos de escolarização em escola pública (seja

da rede estadual ou municipal); terem realizado essa escolarização em sala comum/regular.

Quanto a esses critérios de seleção, é preciso ressaltar que os estudantes com deficiência intelectual que concluíram o ensino médio, enquanto grupo minoritário, são percebidos por colegas, familiares e professores como indivíduos que venceram uma grande barreira da escolarização no Brasil – que afeta a todos, sobretudo os mais pobres, e atinge em cheio as pessoas com deficiência. Os conceitos de sucesso e/ou vitória estavam subjacentes a algumas das falas, sendo motivo de orgulho aos entrevistados.

A procura dos sujeitos de pesquisa, entretanto, não foi nada fácil. Conforme observamos nos dados estatísticos referentes aos estudantes que concluem o ensino médio, vê-se que o número de formandos ainda está muito aquém do que se espera para um país com a educação básica universalizada.

Esta busca ocorreu em escolas públicas da educação básica na cidade de São Paulo, com especial atenção às Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio da rede municipal de São Paulo (EMEFMs). A escolha em procurar sujeitos de pesquisa nas EMEFMs não é gratuita: se deu em razão do encaminhamento de jovens com deficiência a essas unidades[34].

Ciente desse movimento, procuramos por estudantes egressos dessas unidades. Encontramos alguns estudantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, dois deles foram escolhidos em razão de possibilidade de diálogo presencial. Os dois jovens foram entrevistados em dupla. Com os sujeitos, aos quais chamarei de Saulo (S) e Victor (V)[35], foram realizados quatro encontros no decorrer de duas semanas de trabalho durante o segundo semestre de 2018.

Um segundo movimento de procura pelos sujeitos de pesquisa se deu em organizações não-governamentais, associações e escolas especiais que atendem pessoas com deficiência intelectual, o que é um ponto relevante para essa pesquisa, haja visto que, quando nos perguntamos “onde estão os adultos com deficiência intelectual?”, uma das respostas que se apresentam é relacionada às associações e organizações em que esses jovens participam de cursos, atividades de introdução ao

[34] Na cidade de São Paulo, existem falas por parte de famílias de pessoas com deficiência de que a rede municipal de educação possui maior infraestrutura de atendimento ao público com deficiência do que as escolas estaduais.
[35] Todos os nomes são fictícios.

mundo do trabalho, lazer, atividades educacionais diversas, dentre outras ações. A pesquisadora foi bem-vinda em algumas associações e escolas, com destaque a uma delas em que encontrou duas jovens que, por fim, tornaram-se sujeitos da pesquisa.

A entrevista com as duas jovens foi realizada em quatro encontros em duas semanas e mediada por uma profissional da unidade. Enfatiza-se que o grupo focal foi composto por cinco jovens e adultas que fizeram questão de participar da “roda de conversa” a partir da temática proposta, entretanto, apenas as duas jovens que se encaixavam nos critérios preconizados pela pesquisadora foram consideradas para análise final. Destaca-se, igualmente, o contexto de apoio mútuo e de amizade entre as interlocutoras como critério positivo que facilitou e fomentou a comunicação e o desembaraço para a entrevista. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018. Desse contexto, foram entrevistadas as jovens Mariana (M): e Roberta (R).

Outro local relevante na procura pelos sujeitos da pesquisa foi o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência da cidade de São Paulo (CMPD/SP). Ao participar do Encontro Paulistano de Pessoas com Deficiência, em 2018, a pesquisadora entrou em contato com dezenas de jovens com deficiência intelectual participantes do conselho. Chamou-lhe a atenção os jovens com deficiência intelectual membros do Conselho Municipal, em especial, pela sua desenvoltura ao se expressar, perspectiva crítica e autonomia.

Um segundo procedimento realizado a partir do acompanhamento do CMPD/SP foi o contato com membros do grupo de autodefensoria da APAE de São Paulo. A partir da intermediação de profissionais que atuavam junto a esses sujeitos, foram feitos quatro encontros presenciais com alguns desses jovens, sendo por fim, no entrecruzamento da participação no grupo de autodefensoria e no CMPD/SP, eleito um sujeito de pesquisa. Embora apenas a sua fala tenha sido privilegiada, os encontros foram realizados com outros jovens que não se configuravam enquanto sujeitos estritos desse estudo, por não se enquadrarem nos critérios elencados pela pesquisadora. Dessa forma, o sujeito Doni (D) foi elencado.

Em suma, o percurso de investigação de locais, levantamento dos sujeitos, agendamento e realização das entrevistas foi realizado durante o decorrer do ano de 2018. Novamente, é importante salientar o desafio de encontrar jovens e adultos com deficiência intelectual que não estivessem marcados pela tutela durante suas vidas. No cenário da pesquisa, em especial, a tutela relacionada às mulheres foi mais evidenciada. Ressalta-se, no levantamento bibliográfico realizado, que a tutela é uma

ação que desponta quando falamos sobre pessoas com deficiência intelectual, como se apresenta em Lopes (2014) e Souza e Almeida (2013).

Ao final do percurso, após elaboração dos critérios de seleção dos sujeitos, visitas às escolas, instituições e associações e construção do diário de campo de pesquisa, foram selecionados cinco sujeitos a partir do contexto de grupos focais, já citados. Reforça-se o critério de anonimidade e de preservação do nome real dos entrevistados.

3.3 Sujeitos de pesquisa: o que eles têm a dizer sobre a escola e o que a escola disse a eles

Fugindo da dicotomia de experiências positivas e negativas e compreendendo que perspectivas se complementam e se imiscuem nas falas e na memória, o foco da pesquisadora foi sempre norteado pelos objetivos da pesquisa a fim de problematizar os efeitos, em termos de subjetivação, fornecidos pela rede discursiva que narra, e portanto inventa, a deficiência intelectual, bem como compreender como os entrevistados foram produzidos como “estudantes com deficiência intelectual” a partir do olhar sobre os efeitos das práticas de escolarização a que foram submetidos. A partir disso, elencamos possibilidades de compreensão acerca das políticas públicas em educação voltadas às pessoas com deficiência a partir das perspectivas sobre o processo de escolarização desses sujeitos.

Os sujeitos de pesquisa[36] estão abaixo descritos pela autora. Claramente, é um recorte e um olhar de alguém “de fora” que tenta trazer ao leitor desta dissertação, de forma sucinta, a grandeza que cada um carrega em sua personalidade, talentos, afetos, qualidades e defeitos. Novamente, a partir das observações que tecemos em nosso diário de campo, um ponto de interrogação sempre pairou sobre o termo deficiência intelectual, intensificado pela compreensão das potencialidades dos sujeitos aqui presentes: este conceito é fluído e negociável tendo em vista contextos intra e extra-escolares. Desse cenário, advém a contundente fala de Doni: “Fora da escola, minha deficiência acaba”, que desvela um “entre-lugar”, aqui já mencionado,

[36] Ressalta-se como resultado dessa etapa a transcrição de 150 páginas das entrevistas realizadas no decorrer do segundo semestre de 2018, bem como a constituição do diário de campo para fins de análise. Os frutos desse material resultaram em dois trabalhos apresentados em *Summer School* na Universidad Andrés Bello (Chile) em janeiro de 2019, denominados “El mundo es discapacitado para nosotros” e “Fuera de la escuela mi discapacidad acaba”.

de alguém que está à procura de um espaço validado dentro dessa instituição que se apresenta, no decorrer dos anos, enquanto local legítimo de transmissão de saberes, remetendo a sua importância e universalidade a qual remetem Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 6):

> Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 6).

3.3.1 "A melhor escola em que estudei era a que me respeitava"

Vitor, 19 anos, estudou no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas municipais da rede de São Paulo. Concluiu o Ensino Médio em idade regular (17 anos). Vitor é cantor e músico (toca violão e bateria), possui voz afinada e canta, sobretudo, em estilo "gospel".

Extremamente simpático, carinhoso e comunicativo, ele chama a atenção por ser um rapaz de grandes proporções físicas com uma voz que, embora seja doce, é imponente pela facilidade com a qual disserta e interage em uma conversa. Vitor, por "gostar de falar com todos", como o próprio afirma, engaja-se nos assuntos que inicia e, por vezes, perde-se no tema durante o caminho, fazendo "rodeios" e apelando para o uso de frases feitas e chavões, muitos deles ligados a um contexto moral e religioso. Evangélico, apresenta grande respeito ao contexto da religiosidade. Da mesma forma, a igreja que frequenta é o lugar onde, ao lado da escola, fez amigos e tem suas relações sociais. A música é para ele um grande orgulho. Sabe que possui voz altiva e afinada e, sempre que pode, dá uma "palhinha" com repertório em português e inglês.

Vitor, tal como os demais sujeitos aqui entrevistados, tem consciência da deficiência intelectual, sobre a qual disserta sempre com ética e perfil de defesa de colegas dos quais entende que tenham a deficiência intelectual, portanto, sejam mais "vulneráveis", em sua opinião. Novamente, evidencia-se um empoderamento desse rapaz na defesa dos amigos, com um grande viés de moralidade, lembrando que "ninguém é diferente de ninguém". O substantivo "respeito" e o verbo "respeitar" são

repetidamente evocados por Vitor. Ao se identificar enquanto pessoa com deficiência, disse “eu tenho o CID F-70”, também usou o termo “aluno especial” para designar os estudantes com deficiência.

Vitor afirmou que a sua última escola, onde se formou no ensino médio, foi o lugar onde se sentiu respeitado e tratado com carinho por professores e profissionais. Entretanto, nas escolas onde cursou o ensino fundamental, as lembranças evocam solidão e descaso.

Sobre concluir o ensino médio, afirmou:

> [...] para mim foi uma aventura e tanto! Eu não achava que iria chegar em um patamar igual a esse. Sinceramente, eu pensei em jogar tudo para o alto, dar um basta, só que aí eu olhei assim para atrás e falei ‘agora que eu estou aqui, não tem como eu voltar para atrás’.

Vitor destaca amizades e o respeito dos professores e profissionais para com ele. Os conteúdos passaram ao largo da discussão. Ou seja, a dimensão dos afetos se sobressai veementemente em conjunto com a da aceitação, de se sentir parte do grupo. Diferente de Saulo, que foi entrevistado em conjunto, Vitor não abordou os conteúdos escolares em si, mas sim a forma pela qual observou que os profissionais atuavam de modo a cumprir ou não uma tarefa – seja a aplicação de uma prova ou atividade, seja a organização de uma sala de aula, sejam as lições de casa. Vitor qualificou ou desqualificou o contexto escolar tendo em vista o acolhimento que recebeu. Nesse momento, sua perspectiva toca a de Saulo.

Na escola em que estudou no ensino fundamental I – da qual afirmou não ter gostado – episódios do que denominou “descaso” foram recorrentemente evocados:

> Então era tipo assim: [...] “Você não fez a prova porque você não aguenta”. Eu não tive apoio de jeito nenhum [na escola do ensino fundamental II]. Inclusive eu cheguei na coordenadora, e eu peço até perdão o que eu vou falar, mas assim eu cheguei na coordenadoria chorando e falei assim ‘dona X, já que vocês não fazem nada, já que a diretora – e falei o nome de todo mundo da diretoria e da coordenadoria – não fazem nada, eu vou resolver com as minhas próprias mãos’.

Vitor desejava, inicialmente, fazer um paralelo entre a escola do Ensino Fundamental I, que considerava ruim, com a do Ensino Médio, que considerava boa, embora também tenham emergido críticas quanto a esta última. O que desponta de sua fala, afinal, diz respeito aos recursos humanos e materiais disponibilizados pela unidade escolar para acompanhá-lo, por exemplo, nos momentos de prova, mas

também sobre carência de amizades, brigas e outras ações que ele denominou como desrespeitosas:

> E, assim, segundo o que eu tinha falado para você ontem, eles [profissionais da escola] não faziam nada e aí o que aconteceu? Eu comecei a me afastar de tudo, comecei a entrar em um estágio de depressão, chegou a tal ponto que comecei a me negar a ir para escola, pessoas que moravam perto da mesma escola em que eu estudava chegaram a bater em casa perguntando porque eu não ia para escola. E eu falei, eu falei assim: 'lembra daquele episódio assim, assim e assim, que aconteceu? Então, foi por isso'. Eu acho que é assim, a gente que é especial nós temos que ter respeito, assim como aluno normal.
> Pesquisadora: Deixa te perguntar uma coisa... você falou especial. Por que você usou essa palavra? Me explica.
> Muitas pessoas me tratam assim, não vou contar minha família e amigos etc. e tal, podem me comparar com especial, é porque foram eles que me criaram até hoje, porque se eu estou vivo até hoje primeiramente é graças a Deus e logo em seguida a eles. Agora como pessoa eu falo assim.

Ao narrar sua chegada ao ensino médio – a escola da qual gostou – Vitor evoca a figura do diretor de escola, que o recebeu em sua sala:

> Ele me chamou para sala dele, e falou assim, "João eu sei que você passou por muita coisa, eu sei que você está chegando hoje, mas assim, o que você precisar pode contar comigo, porque o lema daqui da [nome da escola] é o trabalho de inclusão", lembro como se fosse hoje, eu lembro até me arrepio...
> Pesquisadora: Como você se sentiu?
> Acolhido, primeiro por ele, porque assim nenhuma escola, como eu tinha falado, de todas que eu citei, de todos esses anos, eu passei, nenhuma escola e nenhum diretor falou o que ele falou, nenhum.

O que emerge, novamente, é a aceitação, o acolhimento, o convite à proximidade, o, assim considerado pelo entrevistado, *respeito* demonstrado nisso de ter sido chamado diretamente pela direção da escola, que, em sua opinião, entendeu sua condição dando ênfase ao contexto de "inclusão". Para além de todos esses adjetivos, sentiu-se validado, presente, "incluído". Não saberemos, é claro, se a terminologia utilizada pela direção foi exatamente essa ou não. O que nos importa é a perspectiva de Vitor, que, por três vezes, trouxe termos específicos para qualificar tanto a si quanto a condição em que estava inserido: o "CID", o termo "especial" e o termo "inclusão". Vitor, nesse cenário, assumiu um lugar da especialidade a partir da deficiência, parecendo entender o seu lugar no funcionamento da "engrenagem".

3.3.2 “Nunca me senti muito limitado, mesmo com a minha deficiência”

Saulo, 19 anos, estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas municipais da rede de São Paulo. Concluiu o Ensino Médio em idade regular (18 anos). É desenhista autodidata e almeja fazer curso profissionalizante de desenho e animação a fim de trabalhar com a produção de jogos de *videogame*.

De perfil um tanto mais silencioso, ou tímido, que seu colega Victor, Saulo, entretanto, apresenta maior assertividade no que diz respeito às suas ideias em um diálogo. Contudo, por vezes “fantasia” ou traz elementos advindos de vídeos, desenhos ou programas aos quais assistiu. Ele encarou as experiências vividas nas escolas pelas quais passou com maior carga de sofrimento ao rememorar contextos de desrespeito, brigas e solidão.

Exímio desenhista, seu talento é reconhecido pelas pessoas de seu convívio. Na escola, os desenhos também faziam sucesso e os professores pediam para que ele elaborasse cartazes e fizesse diferentes decorações. Enquanto conversávamos, Saulo tinha em mãos papel e lápis com os quais desenhava diferentes personagens.

Saulo está matriculado em reconhecido centro de atendimento voltado a pessoas com deficiência intelectual na zona leste de São Paulo. Lá, ele realiza atividades de iniciação ao mundo do trabalho. Acerca da deficiência intelectual, ele trouxe um episódio de infância que o marcou, onde viu uma outra pessoa, aparentemente com deficiência, ser chamada de “louca” por um desconhecido. A seguir, ele rememora o ano em que aprendeu a ler.

> Pesquisadora: Eu gostaria que você me respondesse o seguinte, quando você estava lá do 1° ao 9° ano, na escola, você pode me lembrar como era? Como você era tratado, como era o dia a dia lá. Até o 9° ano?
> Pesquisadora: Até o 9° ano.
> Eu era tratado diferente desde o primeiro dia lá, foi no 8° ano que eu aprendi a ler, na sala de recursos.
> Pesquisadora: Você aprendeu a ler na sala de recursos no 8° ano?
> É, mas o meu professor de português também ficou me ajudando.
> Pesquisadora: Mas em algum momento algum professor, o de português ou da sala de recursos, ou algum outro professor via você como uma pessoa diferente? Você sentia isso de alguma maneira ou não?
> Quando eu sabia que era limitado, e eu sabia que tinha alguma coisa aí, e eu sabia que ia estourar, com toda raiva, ele falou [para os amigos] que eu tinha um negócio na minha cabeça que eu ficava mais irritado, e chega uma hora que [o negócio] estoura.
> Pesquisadora: Você ouviu o professor falando isso para o colega?
> Isso, [o professor disse] que era uma veia.

> Pesquisadora: Entendi, então ele falava “não mexe com o S, porque ele tem uma veia, e se ele ficar bravo essa veia estoura”, agora você se sentia como em relação a isso?
> Nunca me senti muito limitado, mesmo com a minha deficiência.

Quando abordamos alguns sites que divulgavam notícias sobre pessoas com deficiência intelectual na internet, afirmamos que a escrita dizia muito mais do que os textos intencionavam dizer: as pequenas escolhas lexicais, os conectores, as pausas, os silêncios e ausências fazem mais espaço e voz em um texto do que o “assunto abordado”. Neste caso, Saulo trouxe em sua fala o concessivo “mesmo” para indicar que, embora tenha deficiência, nunca se sentiu limitado: dois conceitos importantes para quem transita nos terrenos identificáveis pela deficiência e pela não-deficiência, agenciando o próprio estar no mundo, o próprio estar na escola.

> Dada a ambivalência da vinculação do indivíduo com a sua categoria estigmatizada é compreensível que ocorram oscilações no apoio, identificação e participação que tem entre seus iguais. Haverá "ciclos de incorporação" através dos quais ele vem a aceitar as oportunidades especiais de participação intragrupal ou a rejeitá-las depois de havê-las aceito anteriormente. Haverá oscilações correspondentes nas crenças sobre a natureza do próprio grupo e sobre a natureza dos normais. (GOFFMAN, 2004, p. 35)

A exposição da deficiência de Saulo, mesmo que tergiversada pelo docente, marcou o jovem pelo viés da diferença. Destaque-se, na narrativa memorialista do entrevistado, a explicação, a partir de uma perspectiva médica, pautada pelo “desequilíbrio”, pela raiva e pela possibilidade de violência por parte do estudante.

Pensando na relação dialógica escola-estudante e suas representações, Saulo, de forma semelhante a Vitor, também se via sustentado pelo apoio da instituição, porém, dessa vez, não por um viés de um acolhimento “afetuoso”, mas sim pela firmeza de poder contar com apoios necessários para o seu aprendizado na organização dos tempos e espaços em sala, que aparece tanto na figura do professor, dos colegas e do estagiário.

> Pesquisadora: Você pedia alguma ajuda para os amigos? [para fazer as atividades]
> Certo. Não. Eles colocam tudo no mesmo.
> Pesquisadora: Você não pedia ajuda para ninguém, nem para o professor?
> Na maioria das vezes você estava lá no meio então assim, se eu pedisse para o professor é o mesmo que pedir para eles [os amigos]

> Pesquisadora: Então você pedia ajuda para os professores?
> Eu pedia mais ajuda para os professores do que para eles, quando o professor não estava ocupado aí eu pedia.
> Pesquisadora: E assim, se já tivesse alguém sentado ao seu lado, você acha que facilitaria ou para você é indiferente?
> Aí facilitaria em algumas matérias. Seria algo bom ou em português, ou inglês, que realmente é difícil. É porque é assim, a maioria das matérias eu jurava que eu não entendia, desculpa até falar.
> Pesquisadora: Você não precisa se desculpar. A gente está falando sobre a organização da sala, se é legal em dupla, se é legal em grupo, aí eu já posso fazer uma pergunta já para entrar neste tema com você? Do estagiário, qual é a sua opinião sobre ele? Para você é algo bom ou ruim? Qual é a sua opinião sobre isso?
> Para mim é bom.
> Pesquisadora: Você gostaria de contar com o estagiário?
> É uma boa.
> Pesquisadora: Em que ele poderia auxiliar?
> Me auxiliar nas coisas que eu tivesse dúvida, e em outras coisas como você falou. [Por exemplo] eu não gostava de fazer atividades de outra série, mas quando é o professor, e fica uma coisa na outra ["uma coisa em cima da outra", ou seja, o professor se desorganizava], ele não faz [o professor não o ajudava], essa parte que me incomodava. [...] tipo ele não quer fazer a lição, e a sala fazia barulho, aí isso ficava meio confuso.
> Pesquisadora: A partir disso, o que você gostaria de fazer? Como você gostaria que fosse para você uma lição interessante, boa? O que precisaria ter ou você gostaria que fosse de outra maneira?
> Eu acho que copiar da lousa ajudava muito para a nota e uma parte de consulta.
> Pesquisadora: E você entende o que você copia?
> Quando não era inglês, era em português ou química e biologia, dava para entender.
> Pesquisadora: Aí pensando sobre isso, sobre o jeito que você gosta de aprender, como você acha que aprende melhor?
> Eu leio.
> Pesquisadora: Você só lê?
> Só leio. Eu via que entendi só na hora da prova.
> Pesquisadora: Entendi. Você entende melhor explicando ou quando você lê o texto do livro?
> Quando você está falando eu entendo.
> Pesquisadora: E quando você lê do livro você entende bem?
> Eu gosto de texto [mas] não entendo assim.
> Pesquisadora: Então, quando a gente explica é mais fácil de entender assim? Para ler as vezes ainda precisa de ajuda, quando explica você entende mais fácil?
> É
> Pesquisadora: Você quer que o professor explique como? Mais sentado do seu lado, ou explique de uma maneira diferente, o que você gostaria que fizesse?
> Fale de um jeito que eu entenda.

"Falar de um jeito que eu entenda" desvela um conhecimento de si que desloca o sentido do olhar da escola para uma "contra-homogeneidade" dos fazeres escolares:

o “olhar para o aluno” que está para além da documentação oficial no âmbito da educação especial e se reapresenta nos cotidianos escolares, mas não reverbera em ações que efetivamente reflitam sobre a presença de cada estudante com deficiência, como vemos no caso de Saulo. O apelo de Saulo nos remete às facetas do currículo oculto escolar: o estudante com deficiência está em sala, mas ao mesmo tempo não está, é ignorado em uma verdadeira “inclusão excludente” (VEIGA-NETO, 2001).

3.3.3 “A escola é deficiente para nós”

Doni, 29 anos, estudou o Ensino Fundamental em escola da rede municipal de São Paulo e o Ensino Médio em escola da Rede Estadual, também na cidade de São Paulo. Concluiu o Ensino Médio com 22 anos.

A frase do subtítulo revela um pouco da potência crítica de Doni, que pode ser lido como um “líder nato”: apresenta desenvoltura ao expressar suas ideias e aparece enquanto figura de referência e apoio dos grupos em que participa. Em alguns momentos, ele pergunta duas vezes para entender uma fala ou um conceito, mas em geral compreende e se comunica com pouquíssimas barreiras. Do grupo de entrevistados, é aquele cuja “deficiência intelectual” se faz menos evidente por meio da fala. No entanto, essa condição, dita por muitos como “limítrofe”, não o impediu de experienciar o estigma do diagnóstico – dito em voz alta para ele na sala de aula por uma profissional da unidade.

É atuante no CMPD/SP, no momento em que foi entrevistado era membro suplente. Também participa ativamente do grupo de autodefensores da APAE de São Paulo, lugar onde emerge de forma mais clara sua figura de liderança. No momento da entrevista, ele estava procurando emprego, preferencialmente na área administrativa.

Destaque-se que, nas falas de Doni, em relação não apenas ao conhecimento que ele possui sobre sua deficiência, mas também pela articulação de sua fala e opinião crítica, qualifica-se em comparação aos demais relatos. É possível compreender, dessa forma, a grande relevância do papel da formação política desse rapaz no cenário do Conselho de Direitos e da autodefensoria, o que vem a reforçar a tese do papel formativo dessas instâncias para as pessoas com deficiência. Os relatos de Doni revelam um rapaz com conhecimento de si e que observa, crítica e ativamente, o mundo que participa.

Após saberem que Doni tinha deficiência intelectual, os amigos se afastaram – e ele próprio ficou sem saber se sua condição era “contagiosa”. Ante o absurdo de toda a situação narrada, ela instiga à pesquisadora à reflexão sobre o tema: “nada mudou?”. Novamente, Varela e Alvarez-Uria permitem situar nossas ponderações: “Não se busca dotar a história de um caráter magistral e pedagógico entre outras coisas porque um olhar retrospectivo deste tipo é também fruto das instituições escolares”, mas sim “abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente”. (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

Vislumbramos continuidades de discursos que reverberam não apenas um ou outro modelo de compreensão da deficiência intelectual por iniciados, mas algo que está para além deles, perpassa os tempos, permanece latente e inerte a mudanças nos cotidianos escolares.

> Eu não curtia para ir pra escola, pois eu já sofria, por não conseguir entender o porque de não entender as matérias, então eu já me sentia abaixo dos alunos, eu tentava estudar, mas eu não conseguia, eu tentava compreender o professor, só que eu não conseguia, para mim a escola se transformou em uma experiência de terror assim, para mim um dos piores momentos da minha vida foi na escola, então eu repeti o 4° ano, e depois eu repeti a 7° série, tipo, se eu fosse mal em uma prova eu pedia um trabalho, e através do trabalho eu recuperava minhas notas.
> Pesquisadora: Então deixa eu te perguntar uma coisa, Doni, você falou que era uma coisa pessoal, que você sentia que não conseguia acompanhar [as atividades em sala de aula].
> Mais ou menos, bem mais ou menos...
> [...] quando eu peguei para levar a sério para estudar eu vi que não conseguia, eu via que o pessoal pegava muito rápido as matérias, e eu sempre ficava atrás, foi ai que eu repeti a 4° série, beleza, chegou o outro ano, 4° série, passou normal, 5° passei, 6° passei, ai chegou no 7°, **foi ai que a inspetora chegou na sala de aula, e falou que eu tinha deficiência intelectual para todo mundo, “Quem é o Doni aqui? Eu queria dizer que o Doni tem deficiência intelectual”, com o papel na mão, aí foi um dos piores momentos da minha vida, porque todos amigos que eu tinha, porque sim eu era uma pessoa popular, que eu ficava cantando na sala de aula junto com o pessoal, que a gente tinha um grupo de música, a gente ficava cantando na sala de aula, dali o pessoal, opa!, cada um para o seu lado.**
> Pesquisadora: Eles te discriminaram?
> Sim, porque eles não sabiam o que era deficiência intelectual, nem eu sabia o que era isso, se era transmissível, então cada um foi para o seu lado, aquelas pessoas que tiveram mais dó, continuaram falando comigo, ou seja, nesta escola pública, antes eu tinha uns 40 a 50 amigos, quando descobriram o que eu tinha ficaram uns 4 assim, 5 no máximo.
> Pesquisadora: Mas foi uma coisa meio que falaram que ‘não quero mais...’ ou foi uma coisa mais com silêncio?

Eles meio que disfarçavam quando eu chegava para conversar, tipo, vai ter um trabalho... vamos formar um grupo de 5 ou 6, eu via que as pessoas se distanciavam de mim... Em relação a minha aprendizagem na escola, os professores acharam que eu não queria estudar, então me colocavam no corredor das pessoas desinteressadas, Então tinha.
Pesquisadora: Tinha um corredor dos que não queriam estudar…
Tinha uma sala que o pessoal dividia, aí então esse corredor, é aonde são as pessoas que não querem saber de nada, aí me colocavam nessa fileira.
A única matéria que eu me destacava era artes, meu irmão desenhava, meu irmão mais velho já desenhava, e eu pegava quando estava em casa, eu desenhava junto com ele, então eu aprendi a desenhar junto com ele, então em artes eu tinha mais facilidade, então fazia o meu desenho e o das outras pessoas também, aí da professora de artes até que recebia um pouco de apoio, porque ela me admirava pelos desenhos que fazia, e eu admirava ela, então eu tinha esse certo apoio, então ela me dava uns toques, já nas outras matérias não, das outras matérias eu meio que era inimigo dos professores, eu era o desinteressado na sala de aula, pelos outros professores.
A pessoa com deficiência intelectual entende muito no concreto, se você ensinar no teórico ela não vai entender nada, se você não ensinar para ela, que aqui do lado da gente tem um copo, você fala ‘oh, existe um copo para a gente beber agua, ou café, mas se você não mostrar o copo ela nunca vai saber o que é o copo’, então a gente não entendia a matéria, pois os professores explicavam mais no teórico, na pratica a gente não entendia nada, no concreto a gente não tinha, tem outras coisas que atrapalhavam a gente, na área do nosso aprendizagem, você está entendendo um pouco de história, aí depois vem matemática, depois vem português, é muito conteúdo para a gente, então a gente não conseguia focar em uma coisa, a gente entendia um pouco de português, eu estou aprendendo, aí vinha matemática e misturava com português, vinha física misturava, vinha química, misturava; entendeu? Então a gente não conseguia estudar várias matérias de uma vez só, até para as pessoas sem deficiência era difícil de aprender, imagina para nós, que tem o atraso cognitivo.

Do português para matemática era rapidez, então não tem jeito de falar ‘acompanha como uma pessoa normal’, sim para ele vai ser mais rápido, para a gente fica dois, eu não digo que é um bloqueio, mas é muita matéria, não tem outro jeito de ir de português ir para matemática e depois para física, não dá para fazer raciocínio como você não dá. Então o que ele está falando, a gente tentava focar em uma matéria só, para a gente tirar a dificuldade desta matéria, então não tinha como focar de uma matéria para outra, é muito rápido, não tem jeito de você focar, de português para matemática, e voltar lá atrás e ver o que você fez, ou que não fez, e voltar é complicado, tipo que nem o Doni, tipo para nós, não é fácil ir para um lugar e depois voltar, de novo, no tempo a gente pode até ir rápido e voltar, o problema é voltar com rapidez o que foi escrito na lousa, e jogar de uma matéria para outra, ai está o que você falou, do nó, na nossa cabeça.
Quando repetia de ano, você fica ‘putz’, repeti de ano, e você está ficando para trás, aí você sente que está prejudicando a sociedade, ai caramba, eu estou atrapalhando o pessoal, os professores estão querendo me ensinar e eu estou atrapalhando eles, sabe meus amigos todos passaram para a próxima série, e eu estou aqui, será que eu

> vou atrapalhar os professores de novo nessa série de novo? De novo eu não vou conseguir acompanhar; esses novos alunos que vão entrar para o 7° ano, sabe é muito ruim isso.
> Tipo, não digo que é um bloqueio, não adianta ficar falando de jogar de uma matéria para outra, para a gente, a gente até poderia acompanhar, o problema que precisamos ir os poucos, e pegar tudo de volta que aprender lá atrás, e jogar tudo para frente, para a gente não digo que teve um bloqueio, para a gente ir para trás, voltar tudo de novo, para a gente não é fácil, sabendo que os outros passou e a gente não, tudo de novo, e refazer todas as matérias, processar todas as matérias, para a gente não é fácil voltar a memória, voltar antigamente, e voltar de novo, para ultrapassar essas barreiras, para a gente voltar a estudar de novo, e tocar o barco de novo.

3.3.4 O que permaneceu na memória e marcou a vida

Roberta, 28 anos, estudou parte do Ensino Fundamental I em escola do estado da Bahia, vindo para São Paulo e completando seus estudos em escolas da rede estadual na cidade de São Paulo. Atualmente, atua como profissional de apoio em associação/escola especial na cidade de São Paulo.

De perfil tímido e pacífico, Roberta falou “pouco”, sendo necessário ser sempre “puxada” pelo fio condutor de seu relato. Ela apresentou, por vezes, postura retraída. Dedica sua vida ao trabalho de apoio de pessoas com deficiência intelectual, com o qual afirma se sentir satisfeita, respeitada e feliz. Sente que a associação na qual trabalha é um espaço de respeito às pessoas com deficiência, diferentemente da realidade que encontrou em escolas públicas regulares, em sua opinião. Tal como aconteceu com Vitor, a palavra respeito emerge da boca de Roberta, aludindo a situações relacionadas ao apoio nos espaços escolares para além da sala de aula. Dos entrevistados, Roberta foi a única que se emocionou ao recordar suas vivências escolares, em particular por uma situação vexatória pela qual passou na escola, já moça.

Corroborando Lunardi (2003):

> Incluir e excluir estão no campo do discurso; quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador. Esses discursos corroboram na promoção e divulgação das políticas de inclusão. (LUNARDI, 2003, p. 140)

Quanto mais excluída, Roberta tornou-se mais enquadrada no grupo ao qual "pertence" a partir da lógica escolar.

> Pesquisadora: Na escola, você sentava onde?
> Lá atrás, lá no fundo.
> Pesquisadora: Mas por que você queria?
> Eles quem me colocavam.
> Pesquisadora: A professora que colocava você lá? Entendi.
> Teve uma vez que a minha mãe pediu para me colocar na frente, porque lá atrás não dava para enxergar direito, e os meninos ficavam jogando coisas lá para trás em mim, me xingavam, os meninos me xingavam, me empurravam, teve uma vez que eu estava descendo na escada, e eles me empurraram, e eu cai.
> Pesquisadora: Por que eles fizeram isso?
> Porque eu não sabia nada. Eles me xingavam de burra, mas eu sempre passei, eu fazia um monte de prova e eu sempre passei nas provas.
> Pesquisadora: Já no 1° ano do Ensino Médio? Quando você ia fazer prova, vinha algum professor ajudar você a fazer prova?
> Não, eu fazia tudo sozinha.
> Pesquisadora: E você copiava da lousa, como é que era?
> Tinha umas que era para copiar da lousa, e tinha umas que era para fazer o sinal de X.
> Pesquisadora: Ah, sim, ele dava o papel xerocado para você. Ele fazia uma atividade diferente com você?
> Não.
> Pesquisadora: Sempre a mesma atividade. Mas Roberta você lembra de algum professor que te ajudou em alguma coisa, que fez alguma coisa diferente, que te ajudou em alguma coisa? Você lembra disso?
> Teve uma vez que nós estávamos jogando vôlei, era até educação física, o menino me deu uma bolada, na hora que o menino me deu a bolada, o professor pegou o menino e levou para a diretoria.
> Pesquisadora: Então, na sua opinião, ele te ajudou?
> Ele me ajudou.
> Pesquisadora: E lá na sala de aula, quando você estava fazendo a lição no seu caderno, você lembra se tinha um professor que te ajudava?
> Não, eles não davam nem atenção para mim, eu ia para mostrar a lição e eles mandavam voltar para a mesa.
> Teve uma experiência que eu pedi para ir ao banheiro, e ela não me deixou, e eu estava muito ruim da barriga. Aí eu falei 'pro, eu não vou aguentar', aí quando eu falei isso, eu soltei, aí ela me deixou do lado de fora da sala, até o intervalo, na hora de ir embora, toda cagada. Eu pedi para elas ligarem para minha mãe, para pedir para trazer uma muda de roupa para eu me trocar, mas elas não deixaram. [...] Fiquei sozinha. Aí quando deu a hora de ir embora, os meninos começaram a zoar com a minha cara, eu fui embora com a bolsa assim, porque como eu estava toda suja, eles iriam ver, então eu peguei e pus a bolsa.
> Pesquisadora: Você era pequenininha?
> Eu já era mais grande.
> Pesquisadora: Você lembra o ano mais ou menos que você estava?
> Não.

> Pesquisadora: Já era mocinha?
> Sim

3.3.5 Escola regular x escola especial: escolher ficar com “seu grupo”

Mariana, 30 anos, estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais da rede municipal e estadual de São Paulo. Atualmente, é profissional de apoio em associação/escola especial na cidade de São Paulo:

> Pesquisadora: Você ia lá [escola], e como que era?
> Era meio ruim, não tinha paciência, eu ficava no meio, depois na hora de acabar a lição, eu ficava no meio da coisa.
> Pesquisadora: Quer dizer você não conseguia terminar.
> É.
> Pesquisadora: Você lembra de algum professor lá nessa escola regular, tinha algum professor que te ajudava?
> Na escola estadual.
> Pesquisadora: Na escola estadual os professores te ajudavam, o que esse professor fazia que te ajudava?
> Nas contas, em várias cosias, mas quando eu ia olhar, não poderia ir, eu tinha que me segurar, para não poder ir ao banheiro, ele falava que se ele não pudesse ajudar, nem minhas amigas podiam, e eu ficava de castigo, puxava o meu braço.
> Pesquisadora: Quem puxava o seu braço?
> Algumas ‘pro’. Falavam coisas que eu não gostava, e meus amigos também.

De perfil amistoso e simpático, conversou sempre sorrindo, demonstrando satisfação e curiosidade pelo momento da conversa. Assemelhou-se a Saulo no sentido de “se amedrontar” com algumas lembranças escolares ligadas a contextos de *bullying* e de rejeição na escola. Por esses motivos, afirma, em conjunto com Roberta, gostar mais da escola especial em que trabalha do que da escola pública onde estudou, afirmando – também – sentir-se mais respeitada naquele local.

> Pesquisadora: Então você teve algumas coisas ruins que aconteceram na escola que você estudava?
> E outras boas.
> Pesquisadora: Por exemplo, o que aconteceu de bom?
> Eu fiz oficina, e assim algumas coisas foram boas.
> Pesquisadora: Tipo o que que foi legal?
> Tipo, a gente andar junto, ia em passeios, perdi algo, porque o tempo ia passando e eu ia ficava sozinha, não tinha como.
> Pesquisadora: Já faz algum tempo que você já está aqui [trabalhando na escola especial], e aqui o que você gosta de fazer?
> Eu gosto de conversar, eu gosto de fazer as coisas, a comida, doce, aqui eu estou mais feliz.
> Pesquisadora: lembrando da escola antiga, e você pudesse falar com o professor, no que ele poderia melhorar, o que você falaria para ele?
> Uma dica.

> Que [precisa] melhorar, de ter as coisas na escola [...] Ter forno, horta. Porque lá aonde eu estudava, eu fazia, mas depois eu ficava parada, não tinha.

De todos os entrevistados, ela foi a mais sucinta, respondendo às perguntas de forma abreviada, contudo efetiva no sentido de apresentar o seu olhar e opinião sobre o que vivenciou na escola pública.

> Pesquisadora: E quando você não está aqui na escola, o que você faz? O que você gosta de fazer? Fora da escola?
> Quinta-feira, eu vou para psicóloga, eu ajudo a minha mãe em casa, eu faço outras coisas.
> Pesquisadora: Você tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre a escola?
> Para eu poder estudar, e para eu poder crescer.
> Pesquisadora: Crescer para que? Para trabalhar, para que?
> Para tudo.

3.4 A emergência da escola como maquinaria de normalização para pessoas com deficiência intelectual

O poder proveniente da instituição escolar faz emergir uma distinção de classes legitimada pelo poder do conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola cria valores, condutas e normas que funcionam em prol de avaliar e classificar.

Sejam nas grandes cidades ou nos rincões do país, são notórios os exemplos de crianças, jovens e adultos apartados da escola, do acesso a um direito constitucional. Quando tratamos de pessoas com deficiência, esse panorama torna-se ainda mais difícil. Conforme os estudos de França (2013), a imbricação entre deficiência e pobreza é inevitável.

A educação, entretanto, sempre esteve presente em espaços não-escolarizados, seja no seio familiar, entre amigos ou na comunidade como um todo. O conceito de educação é mutável e está em constante desenvolvimento, sujeito às transformações sociais e históricas. É importante destacar sua importância na atualidade. Notadamente, a instituição escolar funciona sob o entendimento de uma curva de normalidade, na qual se estabelecem expectativas de aprendizagem conforme a categorização de conteúdos a fim de possibilitar a aferição da aprendizagem esperada de um estudante de acordo com o ano escolar em que está matriculado e com a idade que apresenta. A partir do momento em que o estudante se afasta da lógica conteúdo/ano escolar/idade, considerada normal dentro da

coerência da escola, assimetrias são vistas, bem como as pessoas que se colocam fora da curva da normalidade. O poder de definir uma pessoa, sem deixar que ela tenha escolha no processo da sua própria definição, traduz uma assimetria: professores podem definir quem seriam os bons e maus estudantes.

Apresentamos um recorte particular, a partir dos elementos disponibilizados por cada entrevistado, sobre construção de assimetrias constituídas nos espaços escolares indicando um paradigma da normalidade a partir do estabelecimento sobre quem domina ou não os conteúdos escolares.

Aprendemos a viver segundo os sentidos que circulam no meio social (GERALDI, 2011, p. 15). Dessa forma, a linguagem é fundamental para a construção de uma identidade, sendo nela que os poderes inevitavelmente se inscrevem, potencializando formas de discriminação e assimetria entre indivíduos, naturalizando diferenças simbólicas, sociais e culturais. A partir desse referencial, a língua é instrumento de poder.

Cada palavra escolhida dentro de um vocabulário linguístico possui um valor conceitual e político, conforme detalhamos antes. Utilizando um exemplo caro a este percurso, há possibilidades de interpretação das palavras deficiência e incapacidade que, conforme vislumbramos, abrem um leque de possibilidades discursivas sobre cada uma delas. De acordo com Orlandi (2009), observamos a relação entre língua e ideologia, compreendendo a língua como produtora de sentidos por e para os sujeitos (ORLANDI, 2009, p. 17). Nesse sentido, é possível situar alguns discursos em relação às pessoas com deficiência intelectual, pensando em como efeitos de sentido indicam a produção da anormalidade dessas pessoas na escola.

Pessoas formulam suas falas a partir dos lugares que ocupam e a partir de suas memórias discursivas, carregadas de afetos e de sentidos. Compreende-se que toda palavra é sempre parte de um discurso, e todo discurso se delineia na relação com outros “dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2007, p. 43).

Bagno (2003, p. 15) afirma que existe “um profundo e entranhado preconceito social” que se apresenta para além do preconceito linguístico existente contra as pessoas que se encontram em posições não privilegiadas no que diz respeito ao domínio da língua formal. O autor afirma que a linguagem seja, talvez, o mais complexo e sutil instrumento de controle e coerção social (BAGNO, 2003, p. 16).

Ainda em Bagno, as identidades se desenham e se afirmam na língua. A partir da competência linguística de uma pessoa é possível identificar uma determinada proveniência social ou um certo tipo de fala pode ser motivo de riso ou chacota, como é o caso de alguns sotaques de localidades que se situam fora dos eixos de poder, ou seja, fora dos eixos que indicam a normalidade. A articulação de uma pessoa ao falar também amplia ou reduz suas possibilidades dentro de um contexto social. Há determinações de padrões fonéticos e articulatórios reconhecidos como modelos de correção linguística.

Por conseguinte, as relações de poder estão no exercício cotidiano da língua, classificando os falantes a partir do modo como a articulam e a pronunciam dentro de determinada realidade. Quanto mais “limpa” for a fala, sem marcas de um padrão considerado menor, mais próxima ela poderá estar de um contexto de poder, não necessariamente econômico, mas social (BAGNO, 2008, p. 69).

O estudante que obtém o reconhecimento escolar é aquele que atinge os parâmetros indicados por nota graduada ou conceito – seja de 0 a 10, de A a E ou de plenamente satisfatório a insatisfatório – bem como por seu comportamento de acordo com o que o espaço preconiza. Valores como correção ortográfica, correção de fala, letra legível, postura atenta e silenciosa são valorizados. Essas determinações presentes no meio escolar serão importantes no entendimento do papel da escola para os estudantes com deficiência intelectual que concluíram sua escolarização.

A língua da escola *versus* a língua de casa surge como objeto de análise intrínseco às vivências de pessoas com deficiência neste estudo a partir do entendimento, no esteio de Geraldi (2013, p. 314), de que no dia a dia das práticas escolares desenvolve-se uma linguagem outra, não exatamente a língua viva e plena de significados que conduzem a nossa fala no cotidiano, mas palavras que deixam de ser signos para se tornarem sinais a serem reconhecidos, e não compreendidos.

A alfabetização aparece, igualmente, como fator de sucesso escolar para essas pessoas. Ao pensarmos sobre o processo de alfabetização, verifica-se que, nele, a língua não está conectada com os seus sentidos, uma vez que o signo é arbitrário. É necessário, assim, que o estudante esqueça a razão de existência primeira da língua falada e escrita, que é a de comunicar, e troque isso pela apreensão de sentidos restritos ao próprio sistema de escrita. É uma aprendizagem fundada em mistérios, em que o aluno deve escrever somente aquilo que está definido como correto.

Dessa forma, a escola tem a capacidade de higienizar as palavras, em uma limpeza da escrita, acompanhada por aprendizado do corpo, comportamento e cognição a partir de um entendimento da palavra escrita que promove a homogeneidade e permite definir quem atinge o conhecimento considerado normal dentro dessa lógica.

Desafiando um conhecimento intuitivo sobre a língua, nas escolas muitas vezes se ensina uma forma linguística que é, para as crianças, “abstrata”, técnica, que perde seu sentido primeiro de comunicação e expressão. A racionalidade escolar se coloca, portanto, sobre outras racionalidades. Nesse sentido, é legitimado o aluno que mais se aproxima dessa lógica.

A problemática da questão do aprendizado da linguagem escrita culmina no que denominamos “exílio de pessoas com deficiência intelectual” nos cotidianos da escola comum, que pode ser representado pela colocação desses indivíduos em posições confortáveis — considerando uma visão corrompida da perspectiva inclusiva preconizada pelo modelo social da deficiência — dentro da lógica da instituição. Haja visto o caráter de formação propedêutica da qual a escolarização se reveste, principalmente no Ensino Médio, a presença dos estudantes com deficiência intelectual confunde a finalidade da educação.

Quanto mais a lente com a qual se olha para as pessoas com deficiência intelectual tem por foco critérios do que seja a normalidade e do que se espera do papel delas na escola, maior é o silenciamento. No instinto benevolente de incluir a pessoa com deficiência intelectual por meio de critérios construídos pela normalidade, essas pessoas se tornam, na escola, o que Skliar (2003, p. 153) denomina “visitantes em nossa residência”, hóspedes hostilizados e silenciados pela norma.

As questões apresentadas se relacionam tanto às pessoas com deficiência intelectual quanto aos estudantes de alguma forma marginalizados pelo sistema escolar, muitos deles que acabam por receber, também, um laudo que justifique sua não adequação, diferença e dificuldades ou que fundamente a administração de remédios, como indica Geraldi (2013).

Nos anos finais da década de 1980 e início de década de 1990, mais de dois terços das crianças e adolescentes entre sete e 14 anos estavam fora da escola (PATTO, 1997, p. 281). Patto elenca três grandes motivos que explicavam aquela ausência: carência de acesso; dificuldade de permanência (o que inclui a evasão

escolar) e o alto índice de repetência das crianças antes mesmo da conclusão do antigo primeiro grau (atual quinto ano).

Esse percurso culmina na ênfase à importância do direito à voz, que é diretamente ligado à representatividade, para a promoção de autonomia e garantia da cidadania, sendo a linguagem um mecanismo essencial na composição do caráter de uma pessoa no meio social. O conceito de deficiência intelectual passa por um entendimento histórico, social e econômico em que há uma construção cultural da deficiência diretamente relacionada ao conceito de normalidade. Por sua vez, a normalidade e a deficiência intelectual se constroem, desmancham e reconstroem de acordo com diferentes saberes que indicam possibilidades de controle e de ocultação dessa condição. Por fim, compreende-se que não é possível definir uma pessoa com deficiência intelectual fora de um contexto, tampouco analisar o meio sem considerar quem ali vive, pensa e interfere.

Ao pensar em escolarização de pessoas com deficiência intelectual é inevitável enfrentar as naturalizações que perpassam a discussão sobre o tema. Para tanto, voltar os olhos para fora da escola, para o mundo, e compreender os processos que também estão em andamento nos extramuros escolares é um movimento necessário, assim como é – novamente – desconfiar dos saberes estabelecidos.

É preciso, também, revisitar o que já está dado nas discussões que envolvem as pessoas com deficiência e suas consequentes naturalizações sob outro ponto de vista: quando falamos em discurso e em relações de uma pessoa com a alteridade, pensamos em um sujeito inserido em seu tempo e em seu contexto histórico, com suas referências e valores, construindo representações de si e de seu contrário, do que ele não quer representar e do que deseja esconder: tudo isso é positivo e necessário quando falamos de uma pessoa que detém o poder sobre sua fala, que decide e afirma, por si, seus desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de pessoas com deficiência intelectual no contexto das políticas públicas no Brasil foi o mote e o norte da pesquisa encampada pela pesquisadora enfocando jovens e adultos com deficiência intelectual, tendo escolhido suas perspectivas de seus processos de escolarização como recorte privilegiado para a realização da discussão.

No levantamento bibliográfico, evidenciou-se um verdadeiro “caminho de pedras” percorrido por essas pessoas no que se refere à conquista de sua presença na escola, fruto de lutas – feitas por e para elas por meio de “associações de pais e amigos” – sejam em classes especiais ou em classes comuns. A pesquisa também desvelou que o fenômeno da voz do sujeito com deficiência intelectual em primeira pessoa ainda é relativamente recente e se concentra, por exemplo, em indivíduos com Síndrome de Down, a quem a visibilidade e processos de luta em primeira pessoa são documentados e estudados em produções intelectuais.

As características multiformes do universo de pessoas com deficiência intelectual não sindrômicas são vastas, não apenas pelo contexto físico inerente, mas, sobretudo, pelos ambientes sociais, econômicos e culturais das quais fazem parte.

Reverberando a multidimensionalidade da deficiência intelectual abordada na pesquisa, as entradas escolhidas para as discussões teórico-metodológicas foram variadas e traduziram não apenas o olhar multifacetado sobre o campo das deficiências encontrado na contemporaneidade, como também lançaram luz a possibilidades outras de análise na área da Educação, com referenciais que apontam para “fora da caixa” do que é usualmente apresentado quando discutimos sua escolarização.

Como contribuição tangencial aos resultados da pesquisa, indica-se que é preciso, tal como a instituição escolar, pensar para além daquilo que está dado pelo campo de observação oferecido pela área de estudos às quais nos filiamos enquanto pesquisadores. A formação em Letras da pesquisadora, anterior à de Pedagogia, contribuiu sobremaneira na busca de outros óculos para ver o mundo.

No que diz respeito às políticas públicas em educação especial com foco em pessoas com deficiência, a pesquisa corrobora a fortuna crítica levantada ao afirmar que, de fato, houve evidente evolução no quesito legislação e documentação oficial que ilumina as especificidades da educação de pessoas com deficiência intelectual

nas classes comuns, com especial atenção à elaboração de ferramentas e de estratégias facilitadoras do aprendizado. Na Rede Municipal de Educação de São Paulo, um dos focos da análise dos indivíduos entrevistados, a pesquisa indica que há documentos específicos na área da educação de pessoas com deficiência intelectual, com especial atenção ao Referencial da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI, 2012) e à Portaria Municipal n° 8.764/16, que traz, em detalhes, planos de atendimentos educacional bem como referencial para o levantamento da aprendizagem pelos estudantes.

Embora a legislação e os documentos oficiais não tenham sido foco da pesquisa, eles foram importantes na medida em que sinalizaram que tais planos de atendimento previstos em lei, com perfil detalhado de ações em prol do desenvolvimento integral do estudante, podem ser enriquecidos com dados advindos da análise dos próprios acerca de sua aprendizagem, apontando para procedimentos de autoavaliação como ferramenta metodológica também nesse contexto.

Observando o cenário de atendimento geral e específico feito em sala de aula a estudantes com deficiência, apresentado pelos sujeitos nas entrevistas, pondera-se que os conhecimentos especiais e especializados permeiam imaginário e ações de profissionais da educação de pessoas com deficiência. Antes de olharem para a pessoa, olham para a deficiência e, pensando que o atendimento a elas exige um “saber de especialista”, alegam não saber o que fazer quanto a esses sujeitos.

Identifica-se uma relação especular que contribui com o encerramento do indivíduo na sua deficiência – a dicotomia dos saberes especiais e especializados em sala de aula por profissionais pode funcionar como um espelho: um dos sujeitos da pesquisa, em determinados momentos, viu ou se referiu a si como a própria deficiência, fazendo uso, inclusive, do “CID-10 F.70”, que a caracteriza. Esse trânsito entre a sua definição enquanto pessoa com deficiência e a própria deficiência em si se apresenta, para a pesquisadora, como fruto das incompreensões que fizeram parte do entendimento histórico de pessoas com deficiência e que sobrevivem nos contextos escolares.

O movimento de pessoas com deficiência é exemplo de que o campo teórico e de elaboração de políticas públicas sobre deficiência se revitaliza sempre que se (re)encontra com aqueles que a vivenciam; é, então, emancipatório e abre novas possibilidades de ação e de percepção dos fenômenos sociais (ARROYO, 2012).

A escola, enquanto instituição que, em seus cotidianos, afirma sua finalidade de preparar as pessoas para o trabalho, está intrinsecamente ligada a essas discussões. No chão da escola, não são claros os objetivos da escolarização para pessoas com deficiência intelectual para além do campo da “socialização”.

A arena de debates brasileira protagonizada por pessoas com deficiência na segunda metade do século XX dialoga com e reverbera o cenário internacional. As pessoas com deficiência intelectual, contudo, foram tardiamente incorporadas a esse universo que mescla linguagens do campo das identidades e da representação política ao universo da deficiência. Isso se explica pela natureza da configuração das próprias associações de pessoas com deficiência intelectual e em sua ambiguidade ao participar dos movimentos protagonizados por pessoas com deficiência, uma vez que o modelo de atendimento era o cuidado e o amparo. A ambiguidade ainda define esse terreno de discussão, em que discursos infantilizadores dessas pessoas detêm relevância.

O caminho percorrido permitiu visualizar alguns motivos pelos quais discursos da área da saúde e da psicologia ganham importância quando falamos sobre pessoas com deficiência intelectual, além de entender como o passado definido por asilamento, testes de inteligência, eugenia e subordinação às lógicas institucionais determina seus processos de escolarização na atualidade.

A escolarização dessas pessoas não fugiu ao olhar global sobre escolarização e direito à educação no país. Observa-se, contudo, que estudos na área parecem apartar as políticas educacionais de pessoas com deficiência das discussões sobre direito à educação – esse olhar acadêmico reverbera, a nosso ver, o histórico citado neste estudo, em que primeiro se olha para a diferença: para o especial, para o incluído e para o dito normal.

No percurso realizado nos capítulos 1 e 2, não é difícil verificar alguns motivos pelos quais profissionais da educação compreendem que estudantes com deficiência devam ser “automaticamente aprovados”. Em que pese entendimentos equivocados da legislação brasileira, sobretudo após o advento da vulgarmente chamada “aprovação automática” no estado de São Paulo na década de 1990, o lugar da escolarização de pessoas com deficiência é ainda nebuloso nos cotidianos e práticas escolares, muito embora se evidencie considerável evolução das políticas públicas educacionais em seu benefício e um amadurecimento das discussões acadêmicas nesse âmbito.

A educação de pessoas com deficiência intelectual se posiciona nesse entre lugar, um lugar “especial”, de saberes “especializados”, sob múltiplos olhares especialistas acerca dos saberes e práticas escolares. Lembrando Veiga-Neto (2001), o contexto de inclusão-exclusão se impõe na medida em que a presença dessas pessoas na escola seja algo burocrático, sem efetiva mudança não apenas nas práticas, mas nas concepções de profissionais da educação.

A partir do referencial de Varela e Alvarez-Uria (1992), notamos que a maquinaria escolar atua no sentido de conformar práticas e ações. Nesse contexto especial e especializado de educação de pessoas com deficiência intelectual, encontram-se aqueles com a sensibilidade de quem o vive, para usar termo de Silva e Arelaro (2018) em pesquisa sobre pessoas com deficiência e suas perspectivas acerca de políticas públicas a elas voltadas.

Levando a cabo a pergunta inicial da pesquisa “quais as perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização?” objetivou-se colocar a pessoa com deficiência no centro da mesa de discussão sobre a efetivação dessa política pública, entendendo que é necessário não somente conhecer o que é diretamente afetado por elas, como entender o que é preciso fazer, em sua perspectiva, para que tais políticas sejam melhor realizadas.

Como dissemos na introdução desse trabalho, a construção de políticas públicas em educação se beneficia ao ouvir os diretamente afetados por ela, que podem oferecer um olhar crítico e produtivo sobre o que está acontecendo na contemporaneidade e apontar possibilidades para o futuro.

A pesquisadora vê a competência desses indivíduos em tecerem observações e críticas sobre a sua trajetória, trazendo uma perspectiva não apenas memorialística, mas analítica, de suas vivências e desafios.

Sobre isso, a pesquisa está de acordo com Dhanda (2008), que discorre sobre o conceito de autonomia com apoio e interdependência, ou seja, aquele que é realizado pela pessoa com deficiência com apoio de outrem. Isso não retira a sua autonomia, tão pouco o seu protagonismo.

Na introdução e ao longo desta pesquisa, bem como no relatório de qualificação deste estudo, citamos que nos cotidianos escolares há estudantes que não exibem “marcas da diferença” em seu corpo, havendo, inclusive, aqueles de quem se diz “de longe parece normal”.

A fala sobre “parecer normal”, ao olhar da pesquisadora de peso negativo relevante, é uma marca que pessoas com deficiência carregam: a de “quase” normalidade, como se faltasse algo para que se tornasse um indivíduo completo. Não é de se estranhar que tais comportamentos se sustentem tendo em vista aquilo que pudemos observar em relação às concepções de pessoas com deficiência intelectual em sítios eletrônicos especializados, com falas que, de forma mais ou menos evidente, posicionam a pessoa com deficiência intelectual como alguém a quem algo falta ou que não terá competência para evoluir.

Na escola, a marca da diferença aparece com força no aproveitamento acadêmico, nos diálogos e na articulação da fala em sala de aula, conforme apontamos com Geraldi (2011; 2013), Orlandi (2009), Bagno (2003; 2008), dentre outros autores que destacam como a correção da fala e o comportamento adequado de “estudante” marcam a pessoa por toda a sua vida. Diferentemente do caso de pessoas com Síndrome de Down, cuja marca da deficiência se evidencia no rosto e no corpo e traz consequências específicas para sua vida, como podemos observar no trabalho de Lopes (2016), pessoas com deficiência intelectual podem passar “despercebidas pela multidão”. Conforme apontamos, a deficiência transparece e desponta em um contexto urbano, como o de São Paulo, cujas condições de cidadania estão intrinsecamente ligadas ao domínio da leitura e da escrita.

Considerando esses apontamentos, é possível por em xeque a concepção de deficiência intelectual não no que diz respeito à sua condição fisiológica, tangível, analisável, mas sim no que diz respeito à vida e às experiências de uma pessoa de acordo com o seu contexto. Nesse sentido ou nessa perspectiva holística, observamos a concepção ecológica da deficiência, conforme observamos em Dias (2017).

Ao leitor desta pesquisa, acreditamos que não foi surpresa se deparar com histórias de aflição: *bullying*, segregação, violência verbal, esquecimento, incompreensão, não-aprendizado, dúvidas sobre sua capacidade, são alguns dos itens que apareceram entrecortados nas entrevistas de todos os sujeitos entrevistados. O sofrimento dessas pessoas está intimamente ligado a alguns pontos que perpassam a ação dos profissionais da educação nos cotidianos escolares no que se refere ao conceito de currículo oculto (SILVA, 2005; TORRES SANTOMÉ, 1994; SACRISTÁN, 1998) aquele que, de forma generalista, se dá nas práticas corriqueiras

do dia a dia: as falas, olhares, gestos, enfim, ações que, haja vista os discursos já apresentados nestes estudos, são capazes de definir uma pessoa com deficiência como “burra”, “incompetente” ou “infantil”. Por outro lado, os momentos em que se narraram os apoios mútuos entre os estudantes traziam lembranças de alegria e de reflexão sobre a importância do contexto do apoio.

A escolarização é um processo atravessado por inúmeros elementos advindos do meio em que se insere. Dessa forma, compreende-se que ela se apresenta como um sistema “em aberto” que se traduz em diferentes direções e orientações que (re)produzem paradigmas socioculturais e políticos vigentes em determinada sociedade.

A instituição escolar, lugar por excelência do aprendizado de saberes escolarizados, assumiu uma posição tanto de reprodução e adaptação quanto de transformação da sociedade, mantendo com esta uma relação dialética. Nesta relação, a educação escolar tanto responde às exigências e demandas sociais quanto pode propor mudanças estratégicas e paradigmáticas à comunidade.

Muitas escolas que conhecemos abrem suas portas aos fins de semana, por exemplo, para abrigar festividades, espaços de esporte e lazer, eventos sociais e religiosos, concursos e eventos públicos municipais. A escola contemporânea assume funções para além da simples transmissão de conhecimentos, comportamentos ou práticas pedagógicas, tomando para si outras funções e aprendizados que passam pela resolução de conflitos, pelo apoio em questões sociais, econômicas e afetivas dos estudantes e de seus familiares, pela ocupação do tempo dos estudantes, que seria chamado de “ocioso” fora de escola, com projetos em contraturno, interdisciplinares; com o bem-estar, alimentação, entre outros.

Assim, a escola vem aos poucos se transformado em um local que se abre para além de seus muros, numa conversa com a sociedade, com um papel cada vez mais relevante no sentido de efetivação da rede de apoio e proteção. O ponto nevrálgico, portanto, do que dissemos aqui, não versou apenas sobre a instituição escolar (por si) inserida em determinada comunidade, mas sim abrangeu esse inevitável diálogo acerca do que lhe é pedido e demandado, sobre seus objetivos e sobre o papel os sujeitos que estão implicados em seus cotidianos.

Por estabelecer cada vez mais uma posição de relevância no contexto social de uma comunidade, a escola também apareceu enquanto bode expiatório do que acontece de ruim em determinada localidade, sendo depositária de valores e de ideais

que alicerçam e estão no centro do convívio de diferentes grupos sociais. A escola apareceu, portanto, em uma relação especular com a própria sociedade.

Como nos referimos, a escola assume hoje variadas funções, nem sempre de uma forma pacífica. Por vezes as suas múltiplas tarefas são de tal forma inconciliáveis que a escola tem de fazer opções que em muitos casos definem a sua identidade e estabelecem diferenças.

Constituir uma identidade implica em uma definição do sujeito, de seus valores, representações, memórias, expectativas, ou seja, de concepções sobre si e sobre o mundo à sua volta, num jogo de identificação e de diferenciação com o outro, compartilhado pelos vários grupos de pertença e de não-pertença[37] que marcam sua existência. Dessas relações emerge um contexto dinâmico de negociação da deficiência intelectual, fazendo uso do termo de Lopes (2014).

O processo de escolarização apresenta ao estudante um papel de participação no conhecimento construído pela humanidade. Conforme assevera a filósofa Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se”. Podemos dizer, igualmente, que a escolarização contribui para a construção da identidade individual, não só pelo que se aprende na escola, mas pelo que se rejeita e pelo que se inova a partir das vivências cotidianas.

[37] Que envolvem conceitos como etnia, nação, família, grupo profissional, comunidade escolar, classe social, dentre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de oftalmologia**. v. 72, n. 4, p. 261-267, jul./ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbof/v72n4/11.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. **Psicologia, educação e as tendências da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil:** leitura histórica de sua constituição. São Paulo: EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf. Acesso em: 02 mai. 2018.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSIS, Machado de. **O Alienista**. São Paulo: Ática, 2000.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BEZERRA, Sérgio S.; VIEIRA, Marcelo M. F., Pessoa com deficiência intelectual: a nova "ralé" das organizações do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 232-244, mar./abr. 2012. Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files. Acesso em: 01 abr. 2018.

BEZERRA, Giovani F.; FURTADO, Alessandra C. A produção sobre história da educação especial nos congressos brasileiros de história da educação (CBHES): um lugar em construção. **Educação em Revista.** v. 33, n. 3, pp.345-362, jul. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-156559.pdf. Acesso em: 04 mai. 2018.

BOARINI, Maria Lúcia. **Raça, higiene social e nação forte:** mitos de uma época. Maringá: Eduem, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BORGES, Adriana A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 21, n. 3, p. 345-362, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00345.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: 2015.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. In: 36° REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2013. **Anais da Reunião Anual da 36° Anped**. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

BUENO, José Geraldo S.; MELETTI, Silvia Marcia F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011. Disponível em: http://ppeees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

CABROL, Marcelo; MANZANO, Gádor; CONN, Lauren. Vamos lá, Brasil! Por uma nação de jovens formados. **Relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento**, 2014.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sociocultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicologia: Ciência e profissão**. Brasília, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98931992000100002. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education. **History of Psychology**, v. 4, n. 2, p. 133-158, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1037/1093-4510.4.2.133. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados.** v. 17, n. 49, p. 209-231, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6.ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARLSON, Licia. **The faces of intellectual disability**: philosophical reflections. Indiana University Press, 2010.

CARVALHO, Cristina L. C. de. **Pessoas com deficiência no Ensino Superior:** percepções dos alunos. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CIANCIOLO, Anna; STERNBERG, Robert. **Intelligence: A Brief History.** Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2004.

CORDEIRO, Aliciene F. M; ANTUNES, Mitsuko A. M. Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). In: 32° REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2009. **Anais da 32° Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped)**. Caxambu, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5769--Int.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

CORDEIRO, Kelly C.; FONSECA, Mirna, J. S. Cinema na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma relação possível. **Revista Periferia**, v. 9, n. 1, p. 334-358, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28954. Acesso em: 02 set. 2018.

COSTA, Fernando B. **Homens invisíveis:** relatos de uma humilhação social. São Paulo: Editora Globo, 2004.

CUNHA, Maria J.; PINTO, Paula C. Representações mediáticas da deficiência: um estudo longitudinal na imprensa. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 85, p. 131-147, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n85/n85a07.pdf. Acesso em: 09 ago. 2018.

DAVIDS, Claudine E. C. **Trajetórias Escolares de estudantes com deficiência física no município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sur/v5n8/v5n8a03.pdf. Acesso em: 03 mai. 2018.

DIAS, Marília C. **Construções discursivas acerca da deficiência intelectual:** entre concepções e implicações para políticas públicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

DI NUBILA; Heloísa B. V.; BUCHALLA, Cássia M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324-335, jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v11n2/14.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf. Acesso em: 03 mai. 2018.

FARIA FILHO, Luciano; ROSA, Walquiria; INÁCIO, Marcilaine. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. **Educação em Foco.** v. 1, n. 2, set.02/fev.03. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/. Acesso em: 05 abr. 2018.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Revista Nova Escola,** 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil. Acesso em: 14 nov. 2017.

FERREIRA, Luiz A. dos S.; DAMICO, José G. S.; FRAGA, Alex B. Entre a composição e a tarefa: estudo de caso sobre a inserção da educação física em um serviço de saúde mental. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 39, n. 2, p.176-182, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n2/0101-3289-rbce-39-02-0176.pdf. Acesso em: 17 abr. 2018.

FRANÇA, Tiago Henrique P. M. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais.** v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359. Acesso em: 13 fev. 2018.

FRANÇA, Marileide G. **Financiamento da Educação Especial:** complexas tramas, permanentes contradições. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo 2014.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, mai./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf. Acesso em: 02 dez. 2017.

GERALDI, João W. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan./jun. 2011.

_____. Educação sem enxada e sem ritalina: Alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A., RIBEIRO, M. C. F (orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GOMES, Ruthie Bonan; LHULLIER, Cristina. Representação social da deficiência intelectual na relação entre psicologia e educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, p. 93-102, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a09.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

GONÇALVES, Taísa G.G.L.; BUENO, José Geraldo S.; MELETTI, Silvia M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 407-426, set./dez 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47212/29417. Acesso em: 07 jan. 2018.

GONÇALVES Taísa; G. G. L.; MELETTI Silvia M. F.; SANTOS, Natália G. dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 1, n. 2, p. 24-39, dez. 2015. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37. Acesso em: 07 jan. 2018.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOULD, Stephen J. **A falsa medida do homem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima E.; ORLANDO, Rosimeire M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003. Acesso em: 2 abr. 2018.

HUTEAU, Michel; LAUTREY, Jacques. **Évaluer l'intelligence:** Psychométrie cognitive. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC)**. 3° e 4° trimestres, 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Quem são os jovens fora da escola. **Aprendizagem em foco**, n. 5, fev. 2016.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: Meletti, S.M.F. & Kassar, M.C.M. (orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências:** desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KUHNEN, Roseli T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 23 n. 3, p. 329-334, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0329.pdf. Acesso em: 03 fev. 2018.

LANCILLOTTI, Samira Saad P. **Deficiência e Trabalho:** redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.). **Habitantes de Babel:** Políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LAURENTI, Ruy et al. The International Classification of Diseases, the Family of International Classifications, The ICD-11, and Post-Polio Syndrome. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 71, n. 9A, p. 3-10, set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0004-282X2013011. Acesso em: 4 abr. 2018.

LE VEM, Michel Marie et al. História oral de vida: o instante da entrevista. VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). **Os Desafios contemporâneos de história oral** – 1996. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

LIMA, Solange R. **Escolarização da pessoa com deficiência mental:** terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Pedro. **Negociando deficiências:** identidades e subjetividades entre pessoas com “deficiência intelectual”. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOPES, Victor, Sonia; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika S. de F. Formação de Educação Especial no Oneesp. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 515-519, ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12313. Acesso em: 5 mai. 2018.

LORENZO, Suelen M.; SILVA, Nilson R. Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos. **Revista Brasileira Educação Especial**. v. 23, n. 3, p. 345-360, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0345.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MACALLI, Ana Carolina; GONÇALVES, Taísa G. G. L.; CAIADO, Katia Regina M. Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e. 14, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28212. Acesso em: 09 fev. 2018.

MARFINATI, Anahi C.; ABRÃO, Jorge L. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos Da Clínica**, v. 19, n. 2, ago. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262. Acesso em: 6 mai. 2018.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 16, n. S1, p. 313-317, ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12153. Acesso em: 5 mai. 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia F.; BUENO, José Geraldo S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739. Acesso em 2 mai. 2018.

MENDES, Eniceia G. Breve história da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai-ago. 2010. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842. Acesso em: 8 mai. 2018.

MESQUITA, Pâmela S. P.; MARTINS, Sandra, E. S. O.; POKER, Rosimar B. Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. v. 18, n. 2, p. 251-274, jul. 2015. Disponível em: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13441/13066. Acesso em: 3 mai. 2018.

MILLON, Theodore. **Masters of the Mind:** Exploring the Story of Mental Illness from Ancient Times to the New Millennium. New Jersey: John Wiley & Sons, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Centenário de Lourenço Filho:** 1897-1997. Londrina: Editora da UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

MOREIRA, Alexandre; CIBAS Kátia; MICAS, Lailla. Dados de pessoas com deficiência: um desafio para a educação inclusiva. **Instituto Rodrigo Mendes**, 2018.

MOYSÉS, Maria A A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem na escola. 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras – Fapesp, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

OTALARA, Aline; DALLACQUA, Maria Júlia C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 1048-1058, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8943. Acesso em: 7 mai. 2018.

PACHECO, Maria Vera P. de C. Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 6, n. 2, p. 152-157, abr./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v6n2/1415-4714-rlpf-6-2-0152.pdf. Acesso em: 7. mai. 2018.

PATTO, Maria H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria H. S. **Introdução à Psicologia Escolar.** 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PESSOTTI, Isaias. Sobre a teoria da loucura no século XX. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 113-123, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v14n2/v14n2a02.pdf. Acesso em: 03 fev. 2018.

PLETSCH, Marcia D., A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-29, 2014. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325. Acesso em: 11 mai. 2018.

PINHEIRO, Eliana; KAKEHASHI, Tereza; ÂNGELO, Margareth. **O uso de imagem em pesquisas qualitativas**. Revista Latino Americana de Enfermagem, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out., 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2140. Acesso em: 13 mai. 2018.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Saraiva, 2009.

POPPLESTONE, John A.; MCPHERSON, Marion W. **An Illustrated History of American Psychology**.2. ed. Akron: University of Akron Press, 1998.

PRIETO; Rosângela; ANDRADE, Simone; SOUZA Márcia. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar

em uma escola municipal. **Revista de Educação PUC-Campinas**., Campinas, v. 22, n. 3, p. 389-404, set./dez. 2017. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3830/2493. Acesso em: 09 jun. 2018.

RAFANTE, Heulalia C.; LOPES, Roseli E. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 53, p. 331-356, out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i53.8640208>. Acesso em: 22 mai. 2018.

ROCHA, Regiane da Silva. **A relação entre a educação e a anormalidade:** um estudo da obra de Norberto Souza Pinto. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ROSE, Diana. Análise de Imagens em Movimento. BAUER, W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSSETTO, Elizabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367. Acesso em: 08 mar. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÁ-CARNEIRO, Mario de. **Poesia Completa de Mário de Sá-Carneiro.** São Paulo: Tinta da China, 2017.

SANTOS, Fábio Junio da S. **Escolarização e Currículo:** Considerações no Campo das Deficiências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs**.**) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012

SASS, Odair. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 971-987, out./dez, 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400005. Acesso em: 15 mai. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Renata Prudencio da. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n1/a13v12n1.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

SILVA, Letícia Paloma de F. P. **Missão Literária em O Ateneu de Raul Pompéia.** Monografia (Especialização *lato sensu* em Literatura). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete R. G. (organizadoras). **Direitos sociais, diversidade e exclusão:** a sensibilidade de quem as vive. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, Kelly C. B. **Educação Inclusiva:** para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Sandra F. **Políticas para a educação inclusiva:** formação de professores. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva:** análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Campinas: Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, 2013.

SOUZA, Fabíola R.; ALMEIDA, Sandra F. Exclusão/inclusão escolar: concepções de pais e de alunos com deficiência intelectual. **Interacções**, v. 9, n. 26, p. 289-310, jan. 2013. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3369. Acesso em: 12 mai. 2018.

SOUZA, Fernanda C.; PRIETO, Rosângela G. Plano Nacional de Educação e educação especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, 2016. v. 16, n. S1, p. 841-845, ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12224. Acesso em: 5 mai. 2018.

SOTERO, Mariana da C. **Política de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia G.; D'AFFONSECA, Sabrina M.; ARAGON, Carmelina A.; RIPARI, Rebeca. Avaliação e Educação Especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 269-274, ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12148. Acesso em: 5 mai. 2018.

TEIXEIRA, Manoel O. L.; RAMOS, Fernando A. de C. As origens do alienismo no Brasil: dois artigos pioneiros sobre o Hospício de Pedro II. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 364-381, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v15n2/11.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

TEIXEIRA, Manoel O. L. Pinel e o nascimento do alienismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 540-560, maio/ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n2/v19n2a12.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TOFOLLI, Aline M. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais:** a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalización e interdisciplinariedad:** el curriculum integrado. Madrid: Morata, 1994.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** Políticas e Poéticas da Diferença. São Paulo: Autêntica, 2007.

VIEGAS, Luciane T. Um estudo sobre a constituição de um centro de atendimento educacional especializado: a reconfiguração da educação especial. **Revista Educação Especial**. v. 29. n. 54, p. 109-120, jan./abr. 2016. Disponível: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15371. Acesso em: 15 mai. 2018.

VIEIRA, Camila M. Sentimentos Infantis em Relação à Deficiência Intelectual: Efeitos de uma Intervenção. **Psicologia, Ciência e Profissão.** v. 35, n. 2, p. 423-436, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0423.pdf. Acesso em: 03 jun. 2018.

VIEIRA, Rita de Cássia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 417-425, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a06.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 103-124, set. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100006. Acesso em: 04 abr. 2018.

WASSERMAN, John D. A history of intelligence assessment: the unfinished tapestry. D.P. Flanagan, & P.L. Harrison (Orgs.). **Contemporary intellectual assessment**: Theory, tests and issues, p. 3-55. New York: The Guilford Press, 2012.

Filmes:

O CONTADOR DE HISTÓRIAS. Direção: Luiz Vilaça. Roteiro: Maurício Arruda e José Roberto Torero. Warner Bros, 2009.

Sítios eletrônicos:

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO (APAE/SP). O que é Deficiência Intelectual? Disponível em: http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/o-que-e.aspx. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Autodefensores. Disponível em: http://www.apaesp.org.br. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.sdh.gov.br/. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/. Acesso em: 22.dez. 2017.

INSTITUTO OLGA KOS. O que é deficiência intelectual? Disponível em: http://www.institutoolgakos.org.br/2.0/home/o-que-e-deficiencia-intelectual/. Acesso em: 22 dez. 2017.

NEUROSABER. O que é deficiência intelectual? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W1qVdKTtStA. Acesso em: 15 dez. 2017.

NOVA ESCOLA. O que é deficiência intelectual? Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual. Acesso em: 22 dez. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como falar sobre a pessoa com deficiência. **Câmara dos Deputados Federais**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-equidade/acessibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia. Acesso em 22 dez. 2017.

SÃO PAULO (estado). Secretaria do Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/. Acesso em: 15 dez. 2017.

CURITIBA. Secretaria da Saúde. Quem é a pessoa com deficiência? Disponível em: http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/programas/pessoa-deficiencia/quem-e-a-pessoa-com-deficiencia.html. Acesso em: 22 dez. 2017.