

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"  
UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria do Socorro Castelo Branco Mourão Lima

**ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ACOLHIDO EM UM  
ABRIGO INSTITUCIONAL: DUPLA EXCLUSÃO?**

Marília – SP

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"  
UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO CASTELO BRANCO MOURÃO LIMA

**ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ACOLHIDO EM UM  
ABRIGO INSTITUCIONAL: DUPLA EXCLUSÃO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília – SP

2016



L732a Lima, Maria do Socorro Castelo Branco Mourão.  
Adolescente com deficiência intelectual acolhido em um abrigo institucional: dupla exclusão? / Maria do Socorro Castelo Branco Mourão Lima. – Marília, 2016.  
147 f.; 30 cm.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 131-145

1. Educação especial - Brasil. 2. Deficientes mentais. 3. Adolescentes. 4. Brasil – [Estatuto da criança e do adolescente, (1990)]. 5. Deficientes mentais – Assistência em instituições. I. Título.

CDD\_371.9

MARIA DO SOCORRO CASTELO BRANCO MOURÃO LIMA

**ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ACOLHIDO EM UM  
ABRIGO INSTITUCIONAL: DUPLA EXCLUSÃO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

**Presidente e Orientadora**

**Prof<sup>ª</sup>** Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira - UNESP/Marília

---

**Membro Titular**

**Prof. Dr.** Sadao Omote – UNESP/Marília

---

**Membro Titular**

**Prof<sup>ª</sup>** Dr<sup>a</sup> Débora Deliberato – UNESP/Marília

---

**Membro Titular**

Dr<sup>a</sup> Juliane Aparecida de Paula Perez Campos – UFSCAR/São Carlos

---

**Membro Titular**

**Prof<sup>ª</sup>** Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP/Marília

---

**Membro Suplente**

Dr<sup>a</sup> Anna Maria Lunardi Padilha – UNIMEP/Piracicaba

---

**Membro Suplente**

**Prof. Dr.** Nilson Rogério da Silva – UNESP

Marília, 15 de dezembro de 2016

Aos meus pais Benedito Mourão e Rosa Castelo Branco, pela vida. (*In memoriam*).

À minha mãe Inês, pelo amor incondicional. (*In memoriam*).

À minha irmã Vera Castelo, pela oportunidade concedida. (*In memoriam*).

À querida amiga Iane Sampaio, que deixou uma lacuna no nosso grupo. (*In memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sem Ti Senhor, sou reduzida ao nada.

À querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Augusta, pela orientação preciosa e competente, pelo acolhimento, pelo carinho e por acreditar desde o início que chegaríamos ao final.  
“Minha prof.<sup>a</sup> Nota 10!”

Ao Prof. Dr. Sadao Omote, por suas competentes contribuições na qualificação e por seu espírito solidário e humano. “Meu Prof. Nota 10!”

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Padilha, por suas excelentes contribuições na qualificação.

Ao adolescente Sávio, por toda disponibilidade e dedicação nesta pesquisa.

À minha filha Luana, pelo auxílio nas dificuldades de formatação deste trabalho, pelo incentivo constante. Minha eterna gratidão.

À minha filha Luara, por me acompanhar nessa jornada; um ombro amigo em quaisquer circunstâncias. Minha eterna gratidão.

Ao meu genro Ícaro, que me ouve e ora por mim.

Às queridas amigas Antonia e Elenilce, pelo apoio e torcida para que conseguisse concluir.

Ao casal de amigos queridos Glauco e Valéria, pelo carinho e apoio, durante os ajustes da tese após a defesa.

Ao Dr. Davi, meu querido, amado e competente médico.

À Dra. Antônia, por seu competente trabalho, pleno de amor.

*Tratar da cidadania dos indivíduos com diferenças significa ter no horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, significa mobilizar suas possibilidades intelectuais, e isso me parece difícil de se concretizar nos ambientes segregados das instituições. Embora considerando a seriedade e as boas intenções de seus profissionais, a existência do espaço institucional especial é contraditoriamente uma espécie de negação da cidadania desses indivíduos. O sujeito constrói-se nas relações sociais e de produção mais amplas e não à margem delas.*

*(Tomasini)*

## RESUMO

Esta tese de doutoramento se propõe a analisar a história de vida de um adolescente com deficiência intelectual residente em unidade de abrigo institucional. Conduzimos a investigação com base em duas grandes questões: 1) Como este adolescente, duplamente excluído, por abandono e deficiência, interpretou sua situação de vida e como suas percepções foram incorporadas; 2) e sobre sua história de vida e expectativa de vida adulta, as quais foram: trabalho, profissionalização, relacionamentos afetivos e sexualidade. Tivemos, como objetivo geral, resgatar a história de vida de um adolescente, acolhido em uma unidade de abrigo institucional e, como objetivos específicos, resgatar a sua história de vida do ponto de vista de suas narrativas: sobre a sua escolarização, modalidade de ensino e trajetória e analisar sua percepção sobre o seu processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo por base o método História de Vida. Para a coleta de dados, utilizamos entrevista aberta, contendo temas que possibilitaram conhecer a trajetória de vida do adolescente em estudo. A narrativa do sujeito permitiu construir quatro temas: 1 – História de família: marcas das saudades; 2 – História do abrigo: marcas da exclusão; 3 – História da escolaridade: inclusão, afinal? 4 – História de perspectiva de futuro e transição para a vida adulta. Perspectivas inclusivas? O estudo revelou que o adolescente, como qualquer outro de sua idade, possui sonhos e perspectivas de futuro, os quais, mediante sua história de vida e a realidade em que se encontra no abrigo institucional, provavelmente, terá dificuldades de concretizar. Conforme Sávio (nome fictício), sua escolarização é complexa e não consegue acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos do ensino regular. O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê uma legislação eficiente que proporciona viabilidade de uma práxis transformadora de inserção social e de superação da exclusão social. No entanto, nos deparamos com esta pesquisa, que sugere à unidade de acolhimento necessidade de mudanças reais em seus paradigmas e (re) significações de seu espaço institucional para que crianças e adolescentes acolhidos possam exercer seus direitos de retornarem ao convívio familiar e suas institucionalizações não se tornem naturais e perenes. Para os que não puderem ser (re) inseridos na família, o abrigo necessita ser espaço de real (re) construção de vidas. Desta forma, a instituição abrigo, em sua maioria, carece re (ver) seus paradigmas e re (significar) seus espaços institucionais no sentido de fazer valer o direito às Crianças e adolescentes de terem direitos.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Deficiência Intelectual; Abrigo institucional, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



## ABSTRACT

This doctoral thesis proposes to analyze the life history of an adolescent with intellectual disability residing in an institutional shelter unit. We conducted this research based on two major questions: 1) How this adolescent, doubly excluded by neglect and disability, interpreted his life situation and how his perceptions were incorporated; 2) and about his life history and adult life expectation, which were: work, professionalization, affective relationships and sexuality. We had, as general objective, to rescue the life history of an adolescent, welcomed in an institutional shelter and, as specific objectives, to rescue his life history from the point of view of his narrative: birth and childhood development; to collect data about his schooling: educational mode and trajectory, and analyze his perception about the schooling process. This is a qualitative research based on the Life History. For data collection, we used an open interview containing themes that enabled us to know the life trajectory of the adolescent under study. The subject's narrative allowed us to construct four themes: 1 – Family history: marks of homesickness; 2 – History of the shelter: marks of exclusion; 3 – History of schooling: inclusion, after all? 4 – History of future perspective and transition to adult life. Inclusive perspectives? This study revealed that the adolescent, like any other of his age, has dreams and future prospects, which, through his life history and reality in the institutional shelter, he must have difficulties to materialize. According to Sávio (fictitious name), his schooling is complex and he can't follow the teaching and learning process of other regular students. The Child and Adolescent Statute foresees an efficient legislation that allows the viability of a transforming praxis of social insertion and overcoming social exclusion. However, we were faced with this research, which suggests to the shelter unit the need for real changes in its paradigms and (re) significances of its institutional space so that the sheltered children and adolescents can exercise their rights to return to family life and their institutionalization does not become natural and perennial. For those who can't be (re) inserted into the family, the shelter needs to be a space of real (re) construction of lives. Thus, the shelter institution, mostly, lacks re (seeing) its paradigms and re (signify) its institutional spaces in order to assert the right of children and adolescents to have rights.

**Keywords:** Special Education; Intellectual Disability; Institutional Shelter, Child and Adolescent Statute (ECA)

## RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat vise à analyser l'histoire de vie d'un adolescent ayant une déficience intellectuelle vivant dans un abri d'une unité institutionnelle. Nous avons constitué la recherche ayant comme base deux grandes questions: 1) Comment cet adolescent, doublement exclu, abandonné par sa famille et handicapé, a interprété sa situation de vie et comment ses perceptions ont été incorporées? 2) et en ce qui concerne son histoire de vie et l'espérance de vie adulte concernant le travail, la professionnalisation, les relations affectives et la sexualité. Nous avons eu comme objectif général restaurer l'histoire de vie d'un adolescent accueilli dans une unité institutionnelle d'abri et comme objectifs spécifiques restaurer son histoire de vie du point de vue de ses récits: sur son scolarisation, la modalité d'enseignement et carrière et analyser sa perception sur son processus de scolarisation. Il s'agit d'une recherche qualitative fondée sur la méthode Histoire de Vie. Pour collecter des données, nous avons utilisé l'interview question ouverte, contenant des thèmes qui ont permis de connaître la trajectoire de vie de cet adolescent. Le récit du sujet a permis de construire quatre thèmes: 1 – L' Histoire de famille: les douleurs de la nostalgie; 2 – L' Histoire de l'abri: les douleurs de l'exclusion; 3 - L' Histoire de la scolarisation: de l'inclusion, après tout? 4 – L' Histoire de perspective sur l'avenir et la transition à l'âge adulte. Des perspectives inclusives? L'étude a révélé que l'adolescent, comme les autres de son âge, a des rêves et des perspectives d'avenir, lesquels, par son histoire de vie et sa réalité dans l'abri institutionnel, aura probablement des difficultés à atteindre. D'après Savio (nom fictif), son éducation est complexe et il ne peut pas suivre l'enseignement et l'apprentissage des autres élèves de l'enseignement ordinaire. Le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent prévoit une législation efficace qui fournisse la viabilité d'une praxis transformatrice de l'insertion sociale et de lutte contre l'exclusion sociale. Cependant, nous sommes confrontés à cette recherche, qui suggère à l'unité d'accueil le besoin des changements réels dans ses paradigmes et (re) significations de son espace institutionnel pour que les enfants et les adolescents accueillis puissent exercer leurs droits au retour à la vie familiale et pour que leurs institutionnalisations ne deviennent pas naturelles et permanentes. Pour ceux qui ne peuvent pas être (re) insérés dans la famille, l'abri doit être l'espace de réel (re) construction de vies. Ainsi, la plus part des institutions qui accueillent doivent re (voir) leurs paradigmes et re (signifier) leurs espaces institutionnels afin de faire respecter le droit des enfants et des adolescents.

**Mots - clés:** L'Éducation Spéciale; Déficience intellectuelle; Abri Institutionnel, Statut de L'Enfant et de l'Adolescent.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS: O QUE DIZ A LITERATURA?.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Pessoa com Deficiência Intelectual (D.I.): Conceituação e Institucionalização – Breve Histórico.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Transformações no conceito de Deficiência Intelectual.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 As Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual (D.I.).....</b>	<b>36</b>
<b>2. CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSTITUCIONALIZADOS: MARCAS DE SUA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Marcas da Institucionalização: da Violência Estrutural à Simbólica.....</b>	<b>62</b>
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Participantes e fontes de dados.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 Local da Pesquisa: O Abrigo Institucional – Breve Histórico.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Instrumentos.....</b>	<b>74</b>
<b>3.4 Procedimento para Coleta de Dados.....</b>	<b>74</b>
<b>3.5 Análise dos Dados.....</b>	<b>79</b>
<b>4. HISTÓRIAS... TANTAS HISTÓRIAS!.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1 Histórias de Famílias: Marcas da saudade.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2 Histórias de Abrigos: Marcas da exclusão.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Histórias de Escolarização: Inclusão, afinal?.....</b>	<b>98</b>
<b>4.4 Histórias de perspectiva de futuro e transição para a vida adulta: Perspectivas inclusivas?.....</b>	<b>116</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO A – Parecer do 1.104/2014.....</b>	<b>146</b>

## LISTA DE SIGLAS

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i>
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
BM	Banco Mundial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
D.I	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IASSID	<i>International Association for the Scientific Intellectual Disabilities</i>
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NOB-RH/SUAS	Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNCFC	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
Q.I.	Quociente Intelectual
RE	Real e Efetivo
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SPDCA	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
STDS	Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

Iniciamos esclarecendo que este estudo trata de histórias vividas. Uma pesquisa sobre histórias de passado... histórias de presente... histórias que necessitam do passado para se fazerem presentes...histórias de família...histórias de abrigo...histórias de saudades... histórias de escola...

Quantas histórias! Vividas e contadas por um adolescente com deficiência intelectual (D.I.), acolhido em um abrigo. O olhar tímido de um adolescente se mistura com a dureza de uma vida com tantas histórias já vividas! Histórias de estigmas... Histórias de exclusão...

Nesta pesquisa, propomos uma reflexão sobre o vivido de ontem e o vivido de hoje: a memória que traça a vida de um adolescente. Tentaremos perceber, por meio de seus relatos, os fatos que mais marcaram a vida do adolescente e como para ele os fatos passados se refletem no presente.

O interesse por esta pesquisa iniciou concomitantemente com meu trajeto profissional, como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio da disciplina *Atividades Recreativas para Crianças e Adolescentes* e do *Projeto de Extensão “Casa da Criança”*, durante o ano de 2005. Realizei trabalhos com atividades lúdicas e recreativas em um abrigo que acolhe crianças e adolescentes.

Durante um ano, pude aprender com histórias de vidas sofridas de crianças e adolescentes que, apesar de possuírem histórias tristes, imbuídas de abandono, exclusão, preconceito, estigmas, não perdem suas essências de crianças nem de adolescentes. Esta pesquisa engloba, pois, a perspectiva do universo de um adolescente, isto é, seus pontos de vista, suas visões de mundo. Histórias de vida envolvem subjetividade.

Nesse sentido, a escuta atenta, empática, respeitosa, do que diz o outro, ou seja, o sujeito pesquisado, é valorosa, uma vez que pretendemos apreender questões sobre o seu mundo, suas percepções sobre os fatos de sua vida diária, como adolescente com Deficiência Intelectual (D.I) institucionalizado, bem como, apoiando-se em De Carlo (2001), dar voz ao residente do abrigo institucional que, por vezes, em seu cotidiano, submete-se ao “silenciamento” autoritário das instituições de acolhimento.

Nessa perspectiva, buscamos a pesquisa de Erving Goffman (1974) para compreendermos os mecanismos de produção da identidade deteriorada pelas

Instituições Totais, com o objetivo de conhecer o mundo social do “interno”<sup>1</sup>, por meio da análise sociológica do eu. E a pesquisa de Michel Foucault (2005), que evidencia a refinada análise do poder por meio da vigilância e da punição exercida nas instituições denominadas por ele como austeras e disciplinares. Desse modo, podemos perceber que as Unidades de abrigo em suas práticas cotidianas ainda parecem abrigar e guardar conceitos mencionados por esses autores, embora a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990) traga, em seu bojo, alterações substanciais para essa realidade.

Ao longo desta pesquisa, procuramos contextualizar questões importantes desde a época do período colonial até os dias atuais, contemplando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e, sobretudo, como as instituições de abrigo institucionais têm incorporado essas mudanças na legislação, que resvalam diretamente na melhor qualidade de vida, ou não, das crianças e dos adolescentes.

Ouvir o que tem a dizer o próprio institucionalizado em uma unidade de abrigo é valoroso, quando se pretende refletir sobre questões que dizem respeito a sua história de vida, permeada por vivências em institucionalização, por vezes, desde a primeira infância, conforme se pode observar nas palavras de Robert Martin<sup>2</sup>:

Por que a minha vida tem sido tão diferente, comparada com a de vocês? O que faz de nós, pessoas com deficiência intelectual tão diferentes? Por que somos, com frequência, consideradas pessoas de pouco valor? Por que temos de morar com outros como nós, até compartilhando o mesmo quarto com um estranho que nem ao menos é nosso amigo?

Por que não vamos à mesma escola com nossos irmãos e irmãs? Por que temos de frequentar uma escola separada, já que temos suficiente sorte pra termos escola? Por que somos os últimos a conseguir um emprego real e exercer um trabalho real, quando somos capazes de trabalhar? Por que estamos entre os mais pobres dos pobres?

Por que só alguns de nós somos casados ou moramos com um(a) companheiro(a)? Por que nossas famílias são tão maltratadas por sermos seus filhos? Por que esta diferença conosco, mesmo quando moramos na mesma rua? Por que somos vistos como seres humanos inferiores e a nossa existência é questionada por algumas pessoas?

Por que os governos e as Nações Unidas não nos incluem quando estão discutindo leis ou declarações que nos afetam?

Muitos parecem ainda não entender o motivo pelo qual estas questões são tão importantes para nós. Precisei encarar estas questões à medida que me tornava uma pessoa real. Vi o dano causado a pessoas como eu pelo fato de

---

<sup>1</sup> Interno – denominação dada por Goffman (1974) ao residente da instituição total.

<sup>2</sup> Palestrante: Robert Martin. Conferência Asiática sobre Deficiência Intelectual. Japão - de 21 a 26 de agosto de 2003. Tradução: Romeu Kazumi Sasaki.

viverem em instituições. Não só nas instituições, mas também na comunidade. Vejo muitos de meus amigos ainda lutando para serem eles mesmos, para serem aceitos pelo que eles são.

Falarei para vocês sobre o que o empoderamento e a plena participação significam para mim. O que elas significam para nós que temos uma deficiência intelectual.

Existem 60 milhões de pessoas como eu, com deficiência intelectual, no mundo. Aceito a minha deficiência e tudo o que ela significa para mim. Fico bravo quando pessoas me dizem: "você não tem deficiência". Elas nada sabem sobre a minha vida e a luta que houve para mim e para meus amigos.[...]

Deparamo-nos com muitos Roberts e Sávios<sup>3</sup> [...] com deficiência intelectual que passaram e passam suas vidas em abrigos institucionais, viveram e vivem situações de exclusões. Quiseram e querem estudar, trabalhar, ter uma família... Portanto, suas palavras vêm reafirmar nossa aspiração de ouvir esse público que necessita dar voz aos seus desejos. Tendo em vista que os princípios de inclusão perpassam, dentre outros aspectos, pelo desenvolvimento da autonomia e autogestão, esta pesquisa aponta para um diferencial que é o de tratar o fato de ser o deficiente intelectual acolhido em abrigo institucional por meio da forma como este próprio deficiente intelectual acolhido percebe, sente e interpreta sua institucionalização, sua história, seu mundo. Nesse sentido, o sujeito da pesquisa apresenta-se como protagonista de sua própria história.

Nesse viés, o objetivo desta pesquisa é analisar a história de vida de um adolescente com deficiência intelectual, acolhido em uma unidade de Abrigo institucional. Nossa investigação se conduziu com base em duas grandes questões: 1) Como esse adolescente excluído duplamente – por abandono e deficiência – interpreta sua situação de vida e como suas percepções foram incorporadas; 2) sobre sua história de vida e escolar, e expectativa de vida adulta (trabalho, profissionalização, relacionamentos afetivos, sexualidade). A análise dos dados da pesquisa resultou em quatro temas. 1. Histórias de Família: marcas da saudade 2. Histórias de Abrigos: marcas da exclusão 3. Histórias de escolas: Inclusão, afinal? 4. Histórias de perspectivas de futuro e transição para a vida adulta: perspectivas inclusivas?

Assim, temos como objetivo geral, resgatar a história de vida de um adolescente, acolhido em uma unidade de abrigo institucional e como objetivos específicos, resgatar a sua história de vida do ponto de vista de suas narrativas: sobre a sua escolarização,

---

<sup>3</sup> Sávio – nome fictício escolhido pelo adolescente com D. I., residente em abrigo para ser abordado nesta pesquisa.

modalidade de ensino e trajetória; analisar sua percepção sobre o seu processo de escolarização e suas perspectivas de futuro.

Além da institucionalização em abrigo de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, algumas questões têm nos incomodado, como dentre muitas, o motivo pelo qual a escola não parece sensível à realidade do deficiente intelectual residente em abrigo. Embora haja avanços conceituais e pedagógicos, na área da educação especial, esse público em particular necessita de um olhar com maior sensibilidade, por parte da instituição escolar, às suas peculiaridades de criança e adolescente com D.I., acolhido em abrigo institucional.

No contexto da pesquisa em tese, Minayo (1996) destaca que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica do sujeito: o aspecto qualitativo. Assim, o método de história de vida privilegia o fato narrado pelo sujeito, objeto da pesquisa, considerando sua forma de interpretação e o modo como o indivíduo apresenta os fatos passados relevantes no presente.

O método possibilitou visualizar o sujeito pesquisado, adolescente com deficiência intelectual, resgatando sua história de vida e seus desdobramentos relevantes para a obtenção dos objetivos da pesquisa.

Assim, no capítulo 1 – *Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual Acolhidos em abrigo: O que diz a Literatura?* –, apontamos, com base em pesquisas bibliográficas e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990), a história da existência de abrigos desde o século XIX até os dias atuais. Logo, podemos evidenciar as transformações ocorridas ao longo da história nessas instituições, principalmente as que acolhem Deficientes Intelectuais (D.I.). Abordaremos também as transformações nas conceituações de deficiência intelectual.

No capítulo 2 – *Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual Institucionalizados: Marcas de sua trajetória* –, apresentaremos, inicialmente, um quadro que contemplará as mudanças nas visões dos conceitos de criança e de adolescente, de família e de abrigo existentes no Código de Menores, no ECA, no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) e na lei de adoção, 12.010/09. Essa disposição facilitará a compreensão da evolução das mudanças de visões de acordo com a legislação vigente. Ademais, analisaremos o processo de escolarização da criança e do adolescente com D.I. institucionalizado e a função do abrigo institucional neste



contexto. No tópico 2.1 – *Marcas da Institucionalização da violência estrutural à simbólica* –, recorreremos a Bourdieu e Passeron para analisarmos a relação estabelecida entre a instituição escolar e alunos institucionalizados com deficiência intelectual (D.I.), por meio dos mecanismos de violência simbólica.

No capítulo 3 – *Método* –, será apresentado todo o percurso metodológico pelo qual desenvolvemos a pesquisa. No capítulo 4 – *Histórias... Tantas Histórias* –, serão analisadas as falas do adolescente com D.I. acolhido em abrigo, à luz de referenciais teóricos.

Dessa forma, faremos as Considerações Finais, tendo como base os achados desta pesquisa, evidenciando as contribuições que este estudo poderá vir a trazer, do ponto de vista teórico, para os adolescentes com deficiência intelectual acolhidos em abrigos institucionais.

## 1. CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS: O QUE DIZ A LITERATURA?

Este capítulo inicia-se com apontamentos sobre a história da existência de Abrigos desde o século XIX até os dias atuais, perpassando pelas condições de acolhimento institucional na atualidade e contemplando as Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual (D.I.)<sup>4</sup>, com base em pesquisas bibliográficas e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990). Ademais, trataremos da institucionalização e da conceituação do D.I. e suas transformações ao longo dos anos.

As primeiras Casas de Recolhimento, como eram denominadas, surgiram no período de 1500 até 1822, lapso temporal em que o Brasil foi descoberto e colonizado por Portugal. A época do Brasil Colônia foi marcada pelo tradicionalismo da Coroa, em que a Igreja Católica unia-se a Portugal para fortalecer o poder que exercia sobre os colonizados, por meio da manipulação religiosa, que os oprimia e os dominava. Assim, os padres jesuítas recebiam ordens para assistir às crianças indígenas que recebiam valores culturais totalmente contrários aos que possuíam, sendo catequizadas, batizadas, iniciadas no trabalho aos moldes europeus e abrigadas nessas casas.

Embora os jesuítas tenham despendido esforços para *domesticar os selvagens* e utilizá-los como mão de obra barata, não conseguiram alcançar o êxito esperado, razão pela qual a compra de escravos negros permaneceu. O trabalho escravo era uma mão de obra coercível e barata para a economia da época. Mesmo depois da Lei do Ventre Livre, as crianças escravas podiam ser utilizadas por seus senhores, a partir dos oito anos de idade, caso o Estado não os indenizasse para libertá-las. Nesse cenário, era corriqueira a separação das mães escravas de sua prole, logo após o parto, para serem usadas como mão de obra e/ou alugadas como mãe de leite para crianças brancas.

---

<sup>4</sup> Embora o objeto dessa pesquisa seja apenas o adolescente, o ECA (Brasil, 1990) ao referir-se a criança e adolescente, apenas os distingue ao conceituá-los, não realizando diferença em sua completude ao mencionar os direitos e obrigações deste, razão pela qual sempre que fazemos menção ao ECA nos reportamos a linguagem utilizada por este dispositivo, reproduzindo o termo “criança e adolescente” referido por este. legisla sobre a criança e o adolescente (0 a 18 anos), por isso, nesta pesquisa, referimos desta forma. Todavia essa pesquisa tem como objeto o estudo de um adolescente com (D.I) institucionalizado.

Embora haja controvérsias acerca de sua teoria, Freyre<sup>5</sup> (1979) resume as relações sociais entre os senhores e os escravos, principalmente no Nordeste do Brasil Colônia, como relações de uma grande família patriarcal, em que os escravos seriam mais felizes no Brasil patriarcal do que na África, onde eram oprimidos pelos líderes de suas tribos e muitas vezes maltratados. Diante desse ambiente patriarcal ou de dominação, como outros sustentam, sabemos que era costumeiro os senhores manterem relações sexuais com os cativos ou com as índias e, como fruto desses atos, nasciam crianças ilegítimas que eram abandonadas em Rodas de Exposto<sup>6</sup>. O sistema das Rodas de Exposto surgiu no período colonial e somente extinguiu-se na República. Por meio das Rodas de Exposto, era possível manter o anonimato desse abandono; tais Rodas foram institucionalizadas nas Santas Casas de Misericórdia. No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram as suas Casas de Exposto, que recebiam bebês deixados na Roda. Até o século XIX, outras dez Rodas de Exposto surgiram no país.

Com o objetivo de manter as crianças e a ordem pública, o Estado criou tributos para custear a assistência a esses abandonados (FALEIROS, 2004), pois, durante a segunda metade do século XVII e início do século XVIII, embora a assistência aos expostos fosse de obrigação das Câmaras Municipais, o poder público nunca assumiu verdadeiramente o financiamento desse tipo de assistência. Sendo assim, podemos afirmar que o sistema da Roda de Expostos perdurou por aproximadamente dois séculos, basicamente por dois fatores: a pura piedade religiosa da sociedade no amparo de crianças órfãs; e o fato de, por mais de um século, a Casa da Roda ter sido, como indica Marcilio (1997), a única forma de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.

No que diz respeito ao primeiro motivo, em razão de, por um lado, essa sociedade manter uma atitude exploradora e de desprezo pela vida diante de seus subalternos, as articulações políticas eram decorrentes da associação íntima entre o governo e a Igreja. No mesmo sentido, quanto ao segundo motivo, durante mais de um

---

<sup>5</sup> FREYRE, Gilberto. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. São Paulo: Editora Nacional, 1979. p. XII

<sup>6</sup> Rodas de exposto: Também denominada como roda dos enjeitados, era uma espécie de portinhola giratória, numa parede, projetada de forma que quem depositasse o recém-nascido não poderia ser visto pelos que o recebiam nas instituições filantrópicas, à época, representadas pelas Santas Casas de Misericórdia.

século, as famílias abrigavam as crianças da Casa da Roda, para criá-las como forma de assistencialismo, o que, geralmente, tornavam-nas empregadas fiéis nesses lares.

Ressalta-se que, sobre a falha do escopo assistencial dessas ações, Rizzini (1995) e (RIZZINI; RIZZINI, 2004) destacam que o atendimento a números elevados de bebês era possibilitado pelo sistema da criação externa por amas-de-leite, contratadas pela Santa Casa de cada cidade, no entanto a criação coletiva de crianças pequenas nas Casas de Expostos, em um período anterior às descobertas de Pausteur e da microbiologia, resultava em altíssimas taxas de mortalidade, não atendendo ao objetivo efetivo do recolhimento das crianças nas rodas para não morrerem nas ruas, abandonadas.

As autoras discorrem sobre o desvio da finalidade assistencial que as crianças abandonadas sofreram e ressalta que o propósito das rodas de expostos resultou na exploração de mão de obra por meio da destinação de crianças e jovens mestiços procedentes de etnia branca às famílias abastadas. Portanto, observamos que as rodas de expostos, sob o manto da caridade, reproduziram interesses econômicos relativos à redução do custo de mão de obra a serviço das frações de classes privilegiadas.

Em 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, iniciou-se uma política de desvalorização da criança, com o fim de “salvar a agricultura”. No período da escravidão a criança possuía casa e comida, pois futuramente seria um trabalhador, melhor dizendo, a casa e a comida era em troca da capacidade de trabalho a ser utilizada futuramente. Com a Lei, comumente, após os oito anos de idade, a criança poderia ficar na fazenda até os 21 anos para *comprar* sua liberdade, ou seria trocada por letras do tesouro, ficando entregue a si própria ou, ao nascer, a criança poderia ser colocada na Roda para que sua mãe pudesse ser alugada como ama de leite, opção mais largamente utilizada, pois oferecia a seu senhor uma maior remuneração do que aquela primeira (ALVES, 2001).

Em 1871 foram fundados os asilos dos meninos desvalidos e, no final do século XIX, instituídos asilos e escolas agrícolas, onde se prestavam não somente à correção do comportamento dos jovens abrigados nessas instituições, mas também se comprometiam a prepará-los para o trabalho subalterno.

Os anos de 1888 e 1889, com a abolição da escravidão e a proclamação da república, com o rompimento da igreja com o estado, os asilos foram expandidos através da iniciativa privada. Nesse período, conhecido como higienista, os médicos começaram a se preocupar com as questões de higiene, de amamentação e da grande

mortalidade infantil. Diante desses novos valores, o escopo assistencial destinado às rodas foi substituído pelas creches que asseguravam receber e cuidar das crianças.

Costa (1989) se refere ao período médico/higienista como ação normalizante das condutas familiares nas esferas físicas, psíquicas e sociais, sob a ótica do universo burguês, fazendo valer o pretexto de que era necessário salvar as pessoas do caos. A fim de preservar a ordem social burguesa, as famílias tinham seus corpos e vidas regulados, sendo obrigados a manterem relações afetivas entre seus membros.

Nesta perspectiva, Foucault (2005) destaca as formas de poder legitimadas por meio das regras de condutas disciplinares para evitar a epidemia de doenças infectocontagiosas a partir do século XVII, na região europeia:

A ordem responde à peste; ela tem como função desfazer todas as confusões: a da doença que se transmite quando os corpos se misturam; a do mal que se multiplica quando o medo e a morte desfazem as proibições. Ela prescreve a cada um seu lugar a cada um seu corpo, a cada um sua doença e sua morte a cada um seu bem, por meio de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo do que lhe caracteriza, do que lhe apresenta, do que lhe acontece.[...] A peste é a prova durante a qual se pode definir idealmente o exercício do poder disciplinar. (p. 175-176).

Os higienistas, sob a ótica da prevenção, criaram verdadeiros códigos disciplinares que acarretaram consequências para a sociedade; foram os pioneiros a definirem os referenciais de normal e patológico, doença e cura, diagnóstico e prevenção. Ao lado da relação do surgimento dos asilos que proporcionavam uma mão de obra barata e medidas de caráter higienista, é relevante registrar os nexos com a contenção de pequenos furtos mediante a detenção de jovens que perambulavam pelas ruas, como é possível depreender de diversos registros policiais e judiciários nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro, analisados por Schueler (1999). Portanto, registramos a oscilação dos discursos políticos entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa mesma criança, vista, muitas vezes, ao longo da história, como ameaça a ordem pública, sendo o que Rizzini (1997) nomeou como *ambiguidade* na defesa da criança e da sociedade.

Assim, os abrigos de características correccionais se expandiram: em 1903, quando foi criada a escola correccional; em 1923, foram instituídos os juizados de menores e, em 1924, os Conselhos de Assistência e Proteção aos Menores e os Abrigos

de Menores numa perspectiva correcional e repressiva de crianças e adolescentes em situação *irregular*.

Portanto, em 1942, no período da ditadura Vargas, conhecido como Estado Novo, consolidou-se uma política assistencialista e repressiva para infância e adolescência, quando foi instituído o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), na tentativa de realizar a centralização dessas medidas. Esse instituto era ligado ao Ministério da Justiça, com enfoque tipicamente correcional-repressivo (CÂMARA, 2000).

O SAM possuía o objetivo de amparar as crianças e os adolescentes abandonados, retirá-los da rua, colocá-los em escolas, afastá-los de focos de contágio, destiná-los as instituições tutelares onde seriam educados e teriam seu caráter formado por meio de medidas preventivas e corretivas. Foi criada também, nesse governo, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), atuando primeiramente como apoio aos ex-combatentes e suas famílias e, em seguida, se transformando em assistência suplementar para a sociedade civil (CABRAL; SOUSA, 2004).

Contudo, em verdade, o objetivo do SAM não foi alcançado na prática, havia o recolhimento de crianças nas ruas, por meio de um aparato policial repressivo e punitivo e o encaminhamento dessas às inúmeras instituições, onde havia recorrentemente a prática de abusos e a corrupção, razão pela qual, tais instituições passaram a ser conhecidas, popularmente, como “escola do crime”, “sucursal do inferno”, “sem amor ao menor” entre outras denominações conforme mencionado por Cabral e Sousa (2004).

Após o golpe militar, no ano de 1964, foi apresentada uma proposta de atendimento ao *menor*, por meio da Lei N.º 4.513, de 1º de dezembro de 1964 (BRASIL, 1964), que instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e criou a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. O mencionado dispositivo estabelecia que essas políticas de bem-estar deveriam realizar práticas de prevenção e de controle do *problema do menor*, que representava uma ameaça à ordem e à propriedade. Portanto, com o escopo de recolocar o *menor* numa situação de ajustamento eram acionados mecanismos preventivos, punitivos ou repressivos (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Embora a FUNABEM tenha sido fundada sob uma nova perspectiva ideológica permeada pela política de bem-estar, foi estigmatizada pela herança que recebeu do SAM. Assim como as práticas instituídas anteriormente, a política de bem-estar não

logrou êxito, tanto do ponto de vista da prevenção da delinquência, quanto da garantia dos direitos humanos (CABRAL; SOUSA, 2004).

Silva (2004) afirma, porém, que, no final da década de 1970, surgiu um movimento de denúncia às práticas ineficazes e perversas cometidas nos sistemas penitenciários juvenis. Portanto, em 1979 foi aprovado o Código de Menores (Lei N.º 6.697/79) com o objetivo de atender as crianças e adolescentes em situação *irregular* que se constituía em um conjunto de medidas destinadas aos menores de 18 anos delinquentes, autores de atos infracionais, carentes ou abandonados (termos utilizados na época).

Ademais, as décadas de 1970 e 1980 foram abundantes no aparecimento de entidades não governamentais, como a Pastoral do Menor, criada em 1979, que, em movimentos significativos, criaram alternativas comunitárias de atenção à criança e ao adolescente. Diante do fracasso da política nacional do menor, o papel do Estado passou a ser revisto, considerando-se que a responsabilidade deveria ser de toda a sociedade. Essa mudança de mentalidade, aliada à efervescência da luta por direitos, oriunda dos movimentos populares e sindicais, faz eclodir, em 1985, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Considerando o contexto histórico da época, podemos verificar que a década de 1980 foi assinalada pelo princípio da abertura democrática e, em 1986, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte e a FUNABEM sai da Previdência Social e passa para o Ministério do Interior, responsável pelas áreas social e de desenvolvimento.

A nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) que visa traduzir o escopo do Estado Democrático de Direito, foi criada num cenário de intensas articulações políticas e sociais, possibilitando avanços inéditos concernentes à defesa dos direitos humanos. A Carta Magna de 1988 contemplou a proteção integral a crianças e adolescentes em seus artigos 227 e 228, além de introduzir no aparato legal brasileiro o conceito de seguridade social, que observa três pilares: saúde, assistência social e previdência social. Com efeito, notamos a evolução assistencial legislativa, que aprecia as crianças e os adolescentes, mesmo que esses não sejam menores infratores, diferentemente do Código de Menores, que considerava as crianças e adolescentes apenas como *menores infratores*.

Em 1990 foi promulgada a Lei N.º 8.069 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) visando, sobretudo, oferecer alternativas

mais dignas e humanas ao atendimento até então existente. O ECA substituiu a doutrina de “situação irregular” do Código de Menores pela doutrina da proteção integral. Iniciando, assim, uma fase lenta de reestruturação do olhar sobre a criança e o adolescente, que passam a ser considerados sujeitos de pleno direito e de dever na legislação brasileira. O ECA é um marco legislativo que representa um novo período que se refere aos direitos da criança e do adolescente. Nasce, como foi mostrado, em meio a intensas movimentações e transformações sociais que ocorreram no processo de redemocratização do Brasil e representa, de certa forma, um ícone, um símbolo que traduz um grande passo da sociedade brasileira na luta por direitos humanos e dignidade.

A Lei N.º 8.069/90 (BRASIL, 1990) dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, segundo Câmara (2000), o grande mérito desse dispositivo foi criar um suporte de atos que dá prioridade à infância e à juventude. Compõem essas ações, a criação do Conselho Municipal e Tutelar das Curadorias da Infância e da Juventude, além de redefinir a atuação dos Juízes de Direito, Juízes da Infância e da Juventude, cabendo ao Conselho Municipal a definição das políticas de atendimento e a execução destas ao Conselho Tutelar.

Na época, esse Estatuto foi o único no contexto latino-americano adequado aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança; em decorrência da vigência do ECA foi criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA), incorporada ao Ministério da Ação Social, em substituição a FUNABEM. Essa fundação tinha o objetivo de implantar os princípios do ECA e articular ações em outras esferas do governo.

Como estabelecem seus primeiros artigos, o ECA pretende garantir prioritariamente a proteção integral a todas as crianças e os adolescentes – garantindo-lhes seus direitos e conferindo, para tanto, deveres à família, à comunidade, à sociedade e ao público, e era reconhecida a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

O ECA, ainda que superficialmente, apresenta dispositivos sobre as crianças e os adolescentes com deficiência, inclusive, deficiência mental, hodiernamente classificada como deficiência intelectual. Inicialmente, o ECA explicita a pessoa com deficiência como detentora de direitos. Ao tratar do acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), assevera que o atendimento às crianças e aos adolescentes com deficiências deve ser



realizado sem discriminação ou segregação e concede prioridade na adoção de crianças e adolescentes.

No tocante especificamente aos adolescentes com deficiência intelectual, a lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) prevê aos adolescentes portadores de doença ou *deficiência mental* tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições, quando for verificada a prática de ato infracional.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), iniciou-se o processo de implementação de Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), e a extinção da FCBIA e da Legião Brasileira de Assistência (LBA). As atribuições desses órgãos extintos foram assumidas pela Secretaria de Defesa dos Direitos da Cidadania, no Ministério da Justiça, e pela Secretaria de Assistência Social, no Ministério da Previdência e Assistência Social. A LOAS designou a Assistência Social como um direito social não contributivo, ou seja, sem exigência de uma prestação direta para sua contraprestação, estabeleceu princípios e diretrizes, bem como a proteção social a ser garantida por meio de serviços, benefícios, programas e projetos, havendo detalhamento posterior em três instrumentos principais: a Política Nacional de Assistência Social de 1998, e duas Normas Operacionais Básicas editadas em 1997 e 1998. Durante este período, observa-se que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido a Assistência Social como política pública não contributiva, resistia à concepção que a tratava como área de transição de atenções, operando sob a ótica da negação do direito que, num viés conservador e neoliberal, o Estado atuava a partir do princípio da subsidiariedade (QUINONERO *et al*, 2013).

No governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), ligada à Presidência da República e, nessa Secretaria, foi inserida a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) responsável sobre o tema crianças e adolescentes. No ano de 2003 a Assistência Social chegou a ser ministério, voltando, no começo do ano seguinte, a ser uma secretaria integrante do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Vale destacar a Política de Proteção Especial, composta por todo o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constituído por Conselhos de Direitos e Tutelares, Ministério Público e Judiciário. Como se pode observar, há uma valorização no âmbito do estado-nação do aparato estatal no tocante aos direitos da criança e do adolescente.

O governo da presidente Dilma Rouseff (2011-2016) deu continuidade à grande parte das políticas assistenciais anteriores a sua gestão, tendo como marco para esse trabalho a Lei N.º 13.146 de 06 de julho de 2015, que trata da internalização pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Esse dispositivo é extremamente importante para o foco desse trabalho, além de ter preenchido as lacunas que o ECA possuía acerca da questão específica sobre a deficiência.

Esse dispositivo legal trouxe como inovação, o conceito de pessoa com deficiência, sendo aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza, física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Tal definição aborda o conceito de deficiência de forma mais ampla, albergando inclusive situações transitórias, que ensejam proteção assistencial, por exemplo, o benefício de prestação continuada garantido pela LOAS, não conferido anteriormente em causa de desigualdade de condições e em situações transitórias.

A Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), tem como condão demonstrar que a deficiência não é incapacitante, motivo pelo qual o Código Civil pátrio revogou os artigos 3.º e 4.º que tratavam àqueles que, por deficiência mental (nomenclatura do código), não tivessem discernimento para a prática dos atos civis e os excepcionais sem desenvolvimento mental completo. Tal revogação, ocasionada pela internalização da mencionada lei, tem o escopo de retirar o estigma da pessoa com deficiência de incapaz, para efeitos jurídicos os deficientes intelectuais terão que ter por determinação legal sua incapacidade atestada, caso contrário sua capacidade para o exercício dos atos da vida civil será presumida. Ademais, essa legislação garantiu direitos fundamentais aos deficientes em igualdade de oportunidade com as demais pessoas que não possuem deficiências. Tais direitos são: casar-se e constituir união estável; exercer direitos sexuais e reprodutivos; exercer o direito de decidir sobre número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar, conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; exercer o direito a família e a convivência familiar e comunitária e exercer o direito a guarda, a tutela, a curatela e a adoção, como adotante ou adotando em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 8.º, apresenta como deveres do Estado, da sociedade e da família assegurar a pessoas com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal social e econômico. Contudo, sabemos que após a aprovação dessa lei, não houve a implementação de políticas significativas, por parte do Estado, para efetivação de todos esses direitos antevistos, tornando-se mais uma previsão legal, sem aplicação prática.

Contudo, após termos realizado um breve relato histórico acerca dos abrigos institucionais, é salutar para o alcance do objeto da pesquisa em sua completude, abordarmos a apreciação dos Deficientes Intelectuais, por meio de um sucinto relato acerca da história de sua institucionalização e das transformações ocorridas neste conceito.

### **1.1 Pessoa com Deficiência Intelectual (D.I): Conceituação e Institucionalização – Breve Histórico**

Neste tópico, utilizamos produções de Isaias Pessotti (2012) e de De Carlo (2001), dentre outros autores que contribuíram com a temática, com o fim de conceituar e, ainda que brevemente, realizar um esboço histórico da institucionalização e conceituação da pessoa com deficiência intelectual.

Isaias Pessotti (2012) assegura que atitudes de rejeição as quais indivíduos com D.I. sofrem na contemporaneidade ainda apresentam resquícios relacionados com a desinformação que reproduz a ignorância grosseira de quem os rejeita, portanto, faz-se necessária a compreensão da evolução histórica da Deficiência Intelectual (D.I) e sua institucionalização.

Nesta perspectiva, o autor se reportou aos pais de crianças com deficiência intelectual destacando as atitudes de rejeição sofridas por seus filhos, ao longo da história, e que resvalam até os dias atuais, em forma de preconceito e estigma que podem comprometer a educação e o direito à cidadania dessas crianças e desses adolescentes com D.I.. Sobre essas atitudes destaca:

[...] atitudes de rejeição eram resquícios de rudes e perversas doutrinas do passado, fundadas na credence religiosa, na arrogância de uma medicina pré-científica, ou em alguma grotesca mitologia. Pessotti. (2012, p.7).

Nos séculos XIV e XV, devido ao cristianismo e a formação de uma nova classe, constituída pelo clero, que assumia gradativamente o poder social, político e econômico, sucederam dois grandes processos na história da humanidade: a ampliação da Inquisição católica, em resposta a Reforma protestante. Embora manifestações populares questionassem o abuso de poder da igreja, na tentativa de amenizar a insatisfação popular, iniciou-se um dos períodos de caça e extermínio aos considerados hereges e aos *endemoniados*. Os últimos eram caracterizados na figura do doente mental e/ou daqueles com DI, pois a credence popular da época afirmava que aquelas características eram decorrentes de um espírito maligno. Assim, isolados em *abrigos* sofriam ações punitivas com a justificativa de que necessitavam de tratamento terapêutico. De Carlo (2001). Não obstante, neste período, a exclusão e segregação dessas pessoas eram empregadas pela Igreja como instrumento de libertação da sociedade do infortúnio dos doentes mentais.

O isolamento sofrido pelos segregados era fundamentado num dispositivo jurídico, conhecido como legislação das reclusões, que previa as responsabilidades jurídicas das famílias do *marginal*, apenas, posteriormente reconhecido como doente. A mencionada lei determinava aos familiares dos doentes: a interdição dos ricos e, aos pobres, ações repressivas por meio do executivo. No tocante as ações do executivo, a mais comum consistia em enviar ao asilo, o *oligofrênico*<sup>7</sup>, considerado inútil para o trabalho, com o intuito de poupar sua família de gastos, do dever de educá-los e de sua incômoda presença.

---

<sup>7</sup> Oligofrênico: vocábulo proveniente do grego. Significa pouca inteligência.

Ressaltemos que, nessa época, a instituição asilar tinha como principal objetivo reunir pessoas consideradas marginalizadas e *desviantes* do contexto familiar, social, religioso e militar, sendo assim, qualquer pessoa que não se enquadrava ao padrão estabelecido nos grupos sociais, era inserida no mesmo local, a fim de passar por *correção* mediante o estatuto legal, pois pertencia a uma categoria de insanidade ou desvio. Os diferentes tipos de pessoas que necessitavam de correção eram levados para um mesmo estabelecimento e as reparações sofridas por eles possuíam o objetivo de que fossem cumpridas as exigências disciplinares, independentemente de diagnósticos (PESSOTTI, 2012).

Nesta perspectiva, podemos apreender que na sociedade subsistem as diferenças sem que haja sanções, dentro de um determinado limite considerado aceitável. Porém, os comportamentos acatados como transgressores da ordem social são passíveis de intervenções médicas, penais, educacionais, conforme determinem a situação e a conduta social, à época. A sociedade demarca suas fronteiras, por meio de um guia de comportamentos que deve ser seguido, em cada período histórico, conforme seu campo de ação (moral, religioso, econômico). Destarte, o comportamento que extrapola esses limites fronteiriços sofre sanções. É razoável analisar as ações efetuadas contra aqueles considerados: *débeis, marginais, loucos, endemoniados e insanos* que necessitavam de medidas corretivas aos seus desvios, pois representavam ameaça à ordem social imposta no contexto familiar, militar e social. Contudo, nos séculos XIV a XVI, essas medidas corretivas consistiam apenas ao direito a um teto e à sobrevivência, muitas vezes, em condições insalubres.

Becker (1963) aborda o comportamento desviante como a infração de uma regra grupal, portanto, o desvio é criado pela sociedade quando estabelece essas regras. O grupo julga se há desvio ou não conforme suas próprias normas. Todavia, em diferentes grupos sociais um mesmo comportamento pode não ser considerado desviante, pois pode estar em conformidade com as regras de um grupo e em desconformidade com o outro.

De acordo com Pessotti (2012), a pessoa com D.I., na Era Cristã, poderia ser abrigada em instituições asilares, denominação da época, desse modo escaparia da morte e do abandono. Entretanto, seria necessário acusá-la de sua própria deficiência e insanidade, como um castigo de Deus, se houvesse ocorrido conduta imoral tornava-se

passível, também, de castigos humanos e quando considerada possuidora de demônio, poderia sofrer exorcismo e flagelações.

Nessa época, compreendemos que o grupo de desviantes era identificado com possessão demoníaca, ligada a rejeição de Deus, proveniente do pecado. Esses eram denominados loucos, débeis, marginais, portanto, permaneciam em instituições asilares, imbuídos de todo estigma que a sociedade/normal depositava neles. Por conseguinte, havia uma relação de dominação e subordinação, no sentido de perpetuar a condição dos desviantes e de seus estigmas, sendo tais eternizações o propósito das instituições asilares da época.

Logo, havia ambiguidade entre atitudes e ações, que por um aspecto protegiam a pessoa com deficiência da morte e do abandono e por outro protegiam a sociedade e seus familiares de incômodos e atitudes desviantes. Para Pessotti (2012) [...] “enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo”[...] (p. 17). O isolamento em abrigos, nesta época, ocultava à segregação, os maus-tratos, as algemas e a promiscuidade. A instituição asilar se revestia de caridade cristã, a título de supostamente livrar as pessoas com deficiência das *garras do demônio*, enquanto libertava a sociedade de seus infortúnios e condutas não aceitas socialmente. Desse modo, a exclusão explícita dessas pessoas com deficiência intelectual era paradoxalmente justificada.

Entretanto, no início do século XIX, surgiu a medicina hospitalar com características de discriminação, tutelarização e isolamento. Os indivíduos considerados anormais ou desviantes eram internados sob a fundamentação de serem protegidos, inclusive em regime institucional fechado (Instituições Totais), portanto, as práticas repressivas foram legitimadas com o surgimento da medicalização e o controle do asilo realizado pelo médico. Os indivíduos institucionalizados eram diagnosticados e medicados fossem criminosos ou enfermos, o que representava uma espécie de sanção utilizada para o *disciplinamento* e *controle* dos internos (DE CARLO, 2001).

Nesse período é iniciada a prática da segregação de indivíduos em instituições totais, caracterizadas pela manutenção dos institucionalizados por uma universalidade de tratamentos, separados da sociedade e administrados formalmente (GOFFMAN, 1974). Assim o autor define a instituição total:

Uma instituição total pode definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados

da sociedade mais ampla por considerável período de tempo levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 1974, p.11).

Goffman (1974) entende como instituições totais, aquelas que realizam o fechamento e a segregação do mundo exterior, com atividades específicas que demandam suas funções, por exemplo: os hospitais, as instituições de acolhimento, as instituições de detenção, as instituições religiosas, entre outras. No entanto, as instituições totais a que nos referimos, no início do século XIX, denominadas de instituições asilares mantinham, em sua essência, o tratamento e a reforma do espírito moral dos indivíduos considerados insanos, débeis, oligofrênicos, loucos e endemoniados, além de possuírem características de fechamento, com o objetivo premente de impedir a desordem social e os aproximarem da melhor forma possível das características sociais aprovadas na época.

A instituição total, conforme Goffman (1974), age no sentido de obter do indivíduo a imagem que a sociedade requer, dito de outro modo, adaptá-lo aos moldes da sociedade. O autor critica com veemência a estrutura desta instituição:

A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. [...]. Em nossa sociedade são estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu. (GOFFMAN, 1974, p. 22).

Essa *desfiguração pessoal ou mortificação do eu*, segundo o autor, pertence ao conjunto de ações e manobras da *instituição total*, objetivando gerar desapego do indivíduo ao seu *eu pessoal*, em troca de um alheamento em relação a tudo que antes era *significativo* para o iniciante na instituição, assim como: cortes de cabelo, roupas iguais, lugares coletivos para reunir pertences recebidos, resultando na completa perda da identidade do institucionalizado. Tais condutas são comuns nas *instituições totais*, haja vista que a *impessoalidade* é a baliza dessas instituições.

Foucault (2005) destaca nessas instituições a *disciplina* baseada na anátomo-política, a qual *dociliza* os corpos tornando-os dóceis e manipuláveis, por meio de técnicas disciplinares eficientes e produtivas em que o corpo é compreendido como algo que pode ser trabalhado, exercendo sobre ele proibições, coerções, que serão obedecidas fielmente. Dessa forma, o corpo não é encarado como algo indissociável, portanto mecânico, cujas ordens são acolhidas e prontamente executadas.

Estas instituições totais e disciplinares espalharam-se inicialmente por toda Europa com a justificativa de impedir as formas de desordens sociais e como paradigma de tratamento para os considerados *desviantes da anormalidade*.

Somente a partir da segunda metade do século XIX, iniciaram as críticas às formas de organização asilar com características de instituições disciplinares e totais. Instituições que reuniam populações heterogêneas sob regime de reclusão e uma “[...] ambivalência condenação/valorização, segregação/proteção desenvolvidas ao longo da história.” (DE CARLO, 2001, p. 25).

Na sociedade contemporânea, ainda persistem muitas críticas à institucionalização das pessoas com D.I. Atualmente, essas são acolhidas em instituições de acolhimento. Abordaremos essa temática quando analisarmos o acolhimento da criança e do adolescente com D.I após o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## **1.2 Transformações no conceito de Deficiência Intelectual**

Com relação às transformações ocorridas ao longo da história acerca do conceito atual de *deficiência intelectual*, podemos salientar que muitas modificações na nomenclatura ocorreram como já citadas no tópico anterior, desde idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram, na medida em que novas estruturas teóricas sociais e científicas surgiram e as nomenclaturas anteriores passaram a sugerir um estigma. No século XIX prevaleceu o conceito *idiotia*; no início do século XX, *debilidade mental e infradotação*, no final do século XX, *imbecilidade e retardo mental (com níveis leve, moderado, severo e profundo)*. (PLETSCH, 2012).

A nomenclatura *deficiência mental* surgiu na literatura científica, em 1939, durante o Congresso de Genebra, com a intenção de amenizar a negatividade imposta aos deficientes, considerados um grande peso para a sociedade da época. Pessotti (1984) afirma que, na antiguidade clássica, especialmente, entre os gregos que cultuavam o corpo perfeito, as pessoas com deficiência eram exterminadas.

No Cristianismo, como já abordamos, a concepção preformista da deficiência, associada ao sobrenatural ou castigo divino, considerava o deficiente desprovido de



razão e discernimento entre o certo e o errado, portanto, herege, devendo ser queimado por isso.

Fonseca (1995) relata que, no século XVI, a compreensão violenta da deficiência começou a ceder espaço para uma visão orgânica, e, sob essa ótica, a ideia de que o meio social não exercia nenhuma influência sobre a pessoa com deficiência era explícita.

Contudo, a modernidade alavancou novas teorias, dentre elas, estudos que procuravam compreender melhor a deficiência intelectual. Nesse período, Jean Itard, médico que havia realizado um trabalho com deficientes auditivos, foi desafiado a fazer experiências com um deficiente mental. Assim, por meio do método empirista do conhecimento, o referido médico relatou que o retardo de Victor de Aveyron<sup>8</sup> não se devia a comprometimentos de origens biológicas, mas à inexistência de estímulos interpessoais, decorrente de seu isolamento social e cultural. Sendo assim, Jean Itard contrariou, na época, o diagnóstico do renomado médico psiquiatra Philippe Pinel, que considerou a idiotia de Victor Aveyron condição que impossibilitava qualquer avanço em seu desenvolvimento (PESSOTTI, 1984).

Apesar da valorização do contato social, por Itard, em detrimento da visão orgânica da deficiência intelectual, a visão biológica clínica da deficiência ganhou espaço, também, em outras áreas da ciência, inclusive na Psicologia, por meio dos testes de Q.I. (Quociente Intelectual), que foram introduzidos por Alfred Binet.

De acordo com Mazzota (1996), o Q.I. é calculado através da fórmula: idade mental dividida pela idade cronológica e o resultado deve ser multiplicado por 100. No Brasil, o cálculo do Q.I. foi utilizado para classificar os alunos como imaturos ou excepcionais e encaminhá-los para as classes de educação especial. Pletsch (2009) indica que os alunos deveriam ser submetidos a testes para avaliação de sua prontidão para a leitura; no caso de não estarem aptos, poderiam ser encaminhados para educação especial como os alunos com deficiência intelectual.

---

<sup>8</sup> Victor de Aveyron, conhecido como menino selvagem, foi encontrado nas florestas do Sul da França, nos primeiros dias do ano de 1800. Estava nu, aparentava ter de 12 a 15 anos, mudo e parecia surdo, não fazia mais do que emitir grunhido e sons estranhos, não reagia às interpretações, nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos, a locomoção dele parecia mais galope, andando também de quatro, quando alcançava grande velocidade. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Braun (2012) destaca que havia nesse encaminhamento um grande risco de um aluno apenas com dificuldade de aprendizagem, sem comprometimentos orgânicos, ser qualificado como *deficiente mental leve*, haja vista as dificuldades de distinção entre um conceito e outro. Desse modo, o teste de Q.I era o único instrumento de avaliação. Portanto, Oliveira (2007) assinala que ainda se encontram dificuldades no âmbito escolar de distinguir Deficiência Intelectual (D.I.) de dificuldade de aprendizagem. Neste aspecto, podemos então conceber que o aluno pode ainda carregar o estigma de ser indivíduo deficiente intelectual, sem assim o ser, e ter sua trajetória escolar sobremaneira prejudicada.

É importante destacar que o termo retardo mental foi alterado para *deficiência intelectual* pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2006), atualmente, *International Association for the Scientific Intellectual Disabilities* (IASSID). Essa substituição aconteceu durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual no Canadá (2004), assim a nova terminologia tem sido adotada, em vários países, inclusive no Brasil. O conceito de D.I consiste em:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se originando antes da idade dos 18 anos (AAMR,2006,p.20).

A substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, segundo a AAIDD (2011) teve como referencial os seguintes aspectos: reflete melhor o constructo de deficiência pelo enfoque multidimensional, é mais coerente com a terminologia internacional, é menos ofensivo, é mais indicado para as práticas profissionais atuais embasadas em condutas funcionais e fatores contextuais. Com relação à conceituação, destacamos que na 11ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), houve mudança apenas da terminologia de *deficiência mental para intelectual*. Acerca da terminologia aceção, Pletsch (2010) assinala que a deficiência intelectual de acordo com sua nova conceituação requer compreender a deficiência mental em conjunto com o desenvolvimento do indivíduo e suas relações com o ambiente em que vive e os apoios que recebe.

No entanto, ainda, durante a 10ª edição, foi abordado o conceito atual de deficiente intelectual, embora com a nomenclatura de deficiente mental, que trouxe em seu bojo 5 (cinco) dimensões, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Dimensões do conceito de deficiência intelectual

Dimensão I Habilidades intelectuais	Diz respeito aos conceitos considerados científicos, como a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiência.
Dimensão II Conduta/comportamento adaptativo	Refere-se a experiência social de cada indivíduo. É entendida como “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para compreender as demandas da vida cotidiana.
Dimensão III Saúde	A saúde é compreendida como elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência intelectual. O sistema segue as classificações de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS).
Dimensão IV Participação	Diz respeito a participação e à interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela.
Dimensão V Contexto	Descreve as condições nas quais a pessoa vive tomando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social: a) o entorno imediato (microssistema); b) a comunidade e outros serviços (mesossistema); c) as influências gerais da sociedade (macrossistema)

Fonte: Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID).

A nova concepção de D.I. e a estrutura das dimensões apontam a questão dos apoios como imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo com D.I. As dimensões ampliam o universo conceitual da deficiência intelectual considerando a

prática social. Os níveis de apoio surgem para atender as necessidades e o desenvolvimento individual da pessoa com D.I.. Assim há uma significativa mudança de foco do individual para o sistema de apoio, de forma que o funcionamento individual é resultante da interação do sistema de apoio com as dimensões conceituais. Essa mudança deixa de considerar a deficiência intelectual como estática, porém, dinâmica, tendo como foco o desenvolvimento do indivíduo de acordo com as cinco dimensões conceituais relacionadas e não somente com questões quantitativas. Oliveira (2011, p.12), com base nessa proposição da AAIDD, aponta que

O modelo de apoio pode ser aplicado nas diferentes áreas do desenvolvimento humano como ensino e educação, vida doméstica, vida comunitária, emprego e trabalho, saúde e segurança, comportamento, vida social, proteção e defesa e seus principais objetivos são proporcionar a pessoa o máximo de independência possível, participação na escola e na comunidade e ampliação e qualificação de seus relacionamentos.

A autora formula a ideia de que os sistemas de apoio realizam a ampliação sobremaneira da capacidade da pessoa com D.I. de resolver tarefas em sua vida como um todo, com a ajuda de uma pessoa mais capacitada. Desta forma, ainda revela que os sistemas de apoio estão em “harmonia com o conceito de desenvolvimento cunhado por Vygotsky” (OLIVEIRA, 2011, p.13). A autora compreende, por conseguinte, que os sistemas de apoio funcionam como “pessoas mais experientes” que auxiliam as outras a se apropriarem do conhecimento ou da realização com ajuda daquilo que ainda não são capazes de realizarem sozinhas, ou seja, um ensino que opere na zona de desenvolvimento potencial.

Conforme a AAIDD (2010), o sistema de apoio possui o escopo de operar no funcionamento individual das pessoas por meio de um conjunto de recursos que promove o desenvolvimento à educação, aos interesses e ao bem-estar de cada indivíduo. Fontes *et al.* (2007) ponderam que a deficiência intelectual diagnosticada, em diversos níveis e complexidades diferenciados, norteará o apoio a ser efetivado e o meio de sua realização, a fim de oferecer de forma efetiva o devido acompanhamento à pessoa com D.I. por toda sua vida.

Na mesma direção, Omote (1994) e Glat (2004) apontam que a deficiência intelectual não é apenas produto de condições orgânicas, mas também fruto de questões sociais e culturais. Esses autores advogam, portanto, que a D.I. deve ser compreendida como a inter-relação dos aspectos biológicos e socioculturais.

Pletsch e Oliveira (2012) analisam a relação do sistema de conceituação da AAIDD com os preceitos vigotskyanos, considerando a perspectiva conceitual multidimensional (biomédica, comportamental, social, educacional). As autoras asseguram que, para o desenvolvimento de uma pessoa com D.I., as condições sociais por meio dos processos de mediação são responsáveis pelo desenvolvimento de forma dialética com as condições biológicas. Destacam, pois, que “embora nosso aparato biológico não possa ser desconsiderado [...] estará sempre subjugado à cultura” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2012, p.65), em consonância com o pensamento de Vygotsky (2000), que certifica o contexto histórico e social como relevante influenciador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim as relações sociais contempladas, no conceito proposto pela AAIDD, são decisivas para a devida compreensão do desenvolvimento da pessoa com D.I..

Destarte, a mudança de nomenclatura não é suficiente para superar a ideia de inferioridade e o estigma associado à deficiência intelectual. Contudo, somente com a mudança do olhar em busca da superação do sentimento de menos valia, os preconceitos e os estigmas poderão ser amenizados ou modificados.

No que se refere à escola, a mudança de nomenclatura e conceitual não assegura, por si só, a melhoria da qualidade educacional para esses alunos com D.I., uma vez que é necessário que traga em seu bojo mudanças estruturais, políticas, sociais e educacionais que contemplem as reais necessidades desse público.

Devemos salientar que a deficiência intelectual é um conceito interpretado historicamente de acordo com o dado momento social, não obstante deve ser refletido em conformidade com o lugar que ocupa na sociedade, em determinado contexto social.

### **1.3 As Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual (D.I.)**

O acolhimento de crianças e adolescentes com D.I. em abrigos se apresenta como uma temática de relevância social, pois essa parcela da população teve seus direitos ameaçados ou violados, necessitando ser afastada temporariamente do convívio familiar, por meio do acolhimento institucional. Ademais, há a necessidade premente de se analisarem essas instituições e seus atendimentos, de acordo com o que prevê a legislação, a fim de que possamos contribuir com o desenvolvimento humano dessas

crianças e adolescentes com D.I., que necessitam passar parte, ou grande parte, de suas vidas, ou talvez, suas vidas, nessas instituições.

Ao refletirmos sobre o sentido da institucionalização, nos remetemos à ideia de expatriação definida por Foucault (2005) para conceituar a intolerância que a sociedade organizada possui àqueles grupos que se distanciam dos padrões de normalidade definidos por uma determinada ordem social. Essa expatriação pode ocorrer no cotidiano desses desviantes da normalidade, em todos os grupos sociais a que eles pertençam: família, escola, trabalho etc.

Nesse contexto, Tomasini (1994) declara que diante dessa segregação, restam apenas duas situações para a pessoa com deficiência: ser definida como pessoa que não sabe cumprir, de forma adequada, as exigências sociais, por meio de suas regras de convivência e ter suprimido o direito de exercer livremente suas diferenças. Sobre o desviante da normalidade, a autora revela que a sociedade, ao identificar sua diferença, se utiliza da justificativa de que é melhor para seu desenvolvimento físico, emocional e social, a institucionalização do desviante, pois a segregação se efetiva por meio da separação do indivíduo no seu contexto social em hospitais, asilos e abrigos etc.

Em convergência a esse pensamento, podemos citar as instituições totais estudadas por Goffman (1974) e as instituições disciplinares estudadas por Foucault (2005) as quais tiveram, ao longo da história, a função de poupar a sociedade dos infortúnios daqueles considerados indesejáveis e desviantes sociais, diante da justificativa de que esses locais seriam mais adequados.

O ECA trouxe inovações significativas acerca do atendimento em acolhimento institucional, que anteriormente denominava-se abrigo. Podemos perceber essa diferença, ao avaliarmos as Instituições Totais de Goffman (1974), cuja característica principal era o *fechamento e isolamento*, assim as pessoas *não* tinham contato com a *sociedade externa* e conviviam nestas circunstâncias por um longo período de tempo. Ainda acerca dos estabelecimentos anteriores ao ECA, as Instituições Disciplinares, do século XVII e XVIII, foram analisadas por Foucault (2005) como *austeras* por manterem o poder por meio de uma extrema disciplina, tornando os corpos dóceis para reproduzir de forma automática tudo que lhes era ensinado.

No entanto, na contemporaneidade, a partir da promulgação do ECA, essa legislação instituiu mudanças no que antes era considerada instituição total; essas

possuíam características de fechamento, onde todas as atividades eram realizadas no espaço físico da instituição sem manter relacionamento com a comunidade exterior.

O ECA, por sua vez, prevê a proteção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, seus acolhimentos devem proporcionar a convivência familiar e comunitária, por meio da utilização dos serviços de saúde, da escola, de lazer, entre outros, em que a comunidade está inserida, promovendo a abertura dessa instituição à sociedade, diferentemente do que ocorria nas instituições totais (AYRES *et al.*, 2010)

Segundo Cury (2002), o ECA, diferentemente do antigo Código de Menores, que previa a centralização das decisões na esfera federal, mantém o modelo da horizontalidade, em que ocorre a descentralização das ações, articuladas entre as instituições e a população, a comunidade se organiza ao seu redor para participar do processo de decisões, controle e coordenação de medidas.

O ECA<sup>9</sup> insere o Acolhimento Institucional (designa o programa antes denominado Abrigo) compreendendo essas modalidades de instituições: Abrigo Institucional<sup>10</sup>, Casa Lar ou Casa de Passagem<sup>11</sup>, Acolhimento em Família Acolhedora<sup>12</sup>, República<sup>13</sup>. De

---

<sup>9</sup> Lei N.º 8.069/90.

<sup>10</sup> Abrigo institucional é o termo atual para designar uma modalidade de acolhimento institucional. Neste estudo usaremos o referido termo, unidade de acolhimento ou acolhimento institucional. As demais modalidades de acolhimento citadas não serão abordadas nesta pesquisa.

<sup>11</sup> Casa lar ou Casa de Passagem - (também modalidade de acolhimento institucional) é o serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais, pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente - em uma casa que não é a sua - prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de acolhimento. (ECA, art. 101).

<sup>12</sup> Acolhimento em residência de família acolhedora cadastrada, de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva (ECA, artigo 101). Em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprirem sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno com a família de origem, ou na sua impossibilidade encaminhamento para adoção. Propicia o atendimento em ambiente familiar, garantindo atenção individualizada e convivência comunitária, permitindo a socialização da criança/adolescente. Serviço pouco difundido no Brasil. Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009, p.76).

<sup>13</sup> República – Serviço de acolhimento subsidiada a grupos de jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados; em processo de desligamento de instituições de acolhimento, que não tenham possibilidade de retorno à família de origem ou de colocação em família substituta e que não possuam meios para autossustentação. Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009, p. 85).

acordo com o documento Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes<sup>14</sup> (2009, p.63),

O Abrigo Institucional é o serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes e situação de abandono, ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Oferece atendimento especializado e condições institucionais para o acolhimento em padrões de dignidade, funcionando como moradia provisória até que seja viabilizado o retorno à família de origem, ou na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta.

O ECA, em seu artigo 92, tem como supedâneo os seguintes princípios para os programas de Acolhimento Institucional:

- I. preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
- II. integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III. atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV. desenvolvimento de atividades em regime de coeducação;
- V. não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI. evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII. participação na vida da comunidade local;
- VIII. preparação gradativa para o desligamento;
- IX. participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Cabe ressaltar que, conforme o ECA, a medida de acolhimento de caráter provisório e excepcional, definida em seu artigo 101, quando os direitos das crianças são ameaçados ou violados, é utilizada após serem esgotadas todas as possibilidades de essas crianças permanecerem com seus familiares, pois a guarda, durante o acolhimento, será dos dirigentes desses abrigos.

---

<sup>14</sup> Esse documento tem por finalidade regulamentar, no território nacional, a organização e oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da política de Assistência Social.



Nessa perspectiva, o ECA se propõe a reformular a política de atendimento, tendo em vista que esta prevê a extinção de orfanatos, internatos e instituições que não oferecem qualidade de serviço adequada que favoreçam o crescimento e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em condições peculiares. Dessa forma, a legislação, de acordo com Martins (1991, p.53), prevê “a manutenção do menor na família, buscando oferecer mecanismos de proteção ao indivíduo e ao ambiente fundamental ao seu desenvolvimento”.

A lei de adoção preconiza que esses acolhidos somente podem se afastar de suas famílias por um período de dois anos, substituindo o termo *abrigamento* por *acolhimento institucional*. Todavia, Silva (2004) considera as Instituições de Acolhimento, após as regulamentações do ECA, como uma residência provisória para a criança e para o adolescente em risco social, em situação de abandono ou em sofrimento familiar, até que seja possível o retorno ao seu lar de origem ou no caso de impossibilidade deste, até que eles sejam recebidos em adoção por uma nova família. O termo *acolhimento* procura modificar concepções anteriores, como prevê a legislação atual, no sentido de oferecer proteção e amparo e não somente *abrigamento* para as crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados e, por esse motivo, necessitam ser retirados da convivência familiar temporariamente.

No entanto, na vivência institucional, observamos, de acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2004), que uma parcela considerável de crianças e adolescentes acolhidos ultrapassa, em média, cinco anos o prazo previsto pelo ECA para permanecerem em instituições de acolhimento, seja porque a família ainda não possui condições de recebê-los de volta, seja porque o afastamento familiar deverá ser definitivo e seu nome passará a compor, por lei, a lista de adoção, à espera de uma nova família. E esse tempo de espera pode ser toda uma vida, principalmente, quando se trata de crianças maiores, adolescentes, negros, ou com deficiência (DE CARLO, 2001).

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), as principais mudanças nas instituições de acolhimento após o ECA foram as implantações de programas socioeducativos, dissociando essas instituições de uma visão anterior meramente assistencialista, tendo em vista que os moradores dessas unidades são menores em desenvolvimento, portanto necessitam de orientação para o seu pleno crescimento psicossocial e sua inserção na

sociedade e no trabalho, pois, nem sempre, estas crianças e adolescentes retornam às suas famílias ou encontram lares adotivos.

Desta forma, a instituição de acolhimento assume um papel decisivo no desenvolvimento e acompanhamento dessas crianças e adolescentes para que possam conviver de forma mais adequada e eficiente possível no meio social.

Segundo Arpini (2003), as diretrizes do ECA preconizam que os acolhimentos institucionais devem assumir caráter de atendimento individualizado e residencial, com um número que garanta o atendimento personalizado a cada criança ou adolescente, entretanto a autora aponta que as pesquisas evidenciam o contrário: há indícios de que abrigos recebem além da sua capacidade estrutural, tanto no tocante às acomodações, quanto aos funcionários, o que denota que nem sempre esse atendimento personalizado previsto em lei realmente acontece .

Por conseguinte, de acordo com as diretrizes do ECA, a unidade de acolhimento deveria funcionar como uma residência, garantindo segurança e um ambiente que proporcionasse desenvolvimento da autonomia e de identidade, fatores preponderantes e característicos de uma vida adulta, ocupando seu espaço de maneira plena na sociedade.

Os autores Siqueira *et al.* (2006) e Yunes *et al.* (2004) declaram que, embora pesquisas relacionem a institucionalização ao sofrimento, deve-se destacar que essas unidades de acolhimento são o espaço que as crianças e os adolescentes possuem, efetivamente, para vivenciar momentos de relações afetivas recíprocas, aprenderem valores, desempenharem papéis, desenvolverem atividades em grupo e relações interpessoais de respeito.

Dessa forma, as unidades de acolhimento devem representar local de proteção, segurança, proporcionando relações satisfatórias, conforme preconiza a legislação. De acordo com o artigo 90, inciso IV, do ECA, as instituições de acolhimento têm que se utilizar de todas os recursos das políticas públicas municipais para zelar pela integridade física e emocional dos acolhidos.

A suspensão do poder familiar de crianças e adolescentes em situação de risco só poderá ocorrer por meio do Conselho Tutelar e da decisão judicial (Justiça da Infância e da Juventude). Desde a promulgação da Constituição de 1988 e do ECA, que definem os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, as instituições de acolhimento devem reformular suas práticas (antes assistencialistas), de modo que sejam substituídas por ações educativas que promovam o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que a medida de acolhimento, além de excepcional, deve ser também provisória pelo menor tempo possível e, nesse período, o vínculo com a família deve ser mantido e esta deve ser preparada para receber seus filhos de volta e para exercer, de forma adequada, suas funções. O retorno das crianças e adolescentes para a família deve ser seguido pelo acompanhamento da assistência social, até que os vínculos familiares se restabeleçam.

Cada situação é única e pessoal e deve ser analisada separadamente pela equipe multidisciplinar da instituição e sua coordenação e direção, para que sejam encontradas soluções viáveis e a legislação vigente seja cumprida.

Segundo Cury (2002), diante da complexidade do atendimento em Instituições de Acolhimento e da dificuldade de se viabilizar acolhimentos que supram necessidades e as particularidades de cada criança e adolescente, o autor resalta o valor das ações pedagógicas neste contexto, e a interação das equipes multidisciplinares.

Os parâmetros para composição da equipe que trabalha em Abrigos Institucionais são determinados pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS), que define a equipe mínima de referência – formada por psicólogo e assistente social. Contudo, alguns Abrigos Institucionais compõem equipe técnica multidisciplinar mais ampla, composta por pedagogo, assistente social e psicólogo e até professor<sup>15</sup>, além do coordenador e de educadores sociais/cuidadores. A equipe multidisciplinar deve manter o trabalho fundamentado na interação das ações de cada profissional, ou seja, as tomadas de decisões e o trabalho realizado no cotidiano devem manter a visão grupal, de modo a promover o desenvolvimento humano e o cuidado baseado nas peculiaridades de cada criança e adolescente que compõem o ambiente do acolhimento institucional (BRASIL,2009).

Ademais, este documento prevê atividades cotidianas para os profissionais que trabalham em instituições de acolhimento, a fim de desenvolver a qualidade do desempenho do atendimento institucional e o bem-estar das crianças e adolescentes que vivem nessas instituições. “Além disso, os casos atendidos nesses serviços acabam

---

<sup>15</sup> Alguns Abrigos Institucionais contratam professores para auxiliar as tarefas escolares e também para compor a equipe de educação especial que funciona em alguns Abrigos para ensinar crianças e adolescentes que, por alguma razão, estão impossibilitados de frequentar a escola regular da comunidade conforme prevê a lei.

afetando de alguma forma emocionalmente os profissionais.” (BRASIL, 2009, p.59). Nesta perspectiva, é importante o acompanhamento<sup>16</sup> dos profissionais e a realização de algumas práticas como: participação em reunião pedagógica da equipe multidisciplinar para discussão e fechamento de casos, reavaliação de atendimentos individuais e familiares, formação continuada sobre temas recorrentes do cotidiano, estudos de casos, supervisão institucional com profissional externo, encontros de 15 a 20 minutos entre profissionais de diferentes turnos para trocas de informações, grupo de escuta mútua com profissionais externos ou internos, para troca de experiências, espaço de escuta individual/profissional para dar suporte emocional ao profissional e avaliação, orientação e apoio periódicos pela equipe técnica externa. Esse acompanhamento tem como objetivo estabelecer parâmetros para organização dos serviços de acolhimento institucional com a finalidade de ajustá-los à cultura e à realidade local, sem que haja a perda da qualidade dos serviços.

No entanto, mesmo com as mudanças previstas na legislação vigente (ECA), Deleuze (1992) tem destacado, em seus estudos, características da institucionalização do passado fortemente presentes em instituições da contemporaneidade, tendo em vista que a sociedade se transforma em passos lentos, de acordo com as novas relações sociais e políticas em vigor. Malfinato, Adorno e Lopes (2008) destacam a presença imperiosa, ainda na atualidade, de características das Instituições Totais, estudadas por Goffman, e das Instituições Disciplinares, estudadas por Foucault. Arpini (2003) relata que as instituições atuais reproduzem, em nível de semelhança, a análise sobre as instituições pesquisadas por Foucault e Goffman, em relação à disciplina austera e autoritária.

O Relatório do IPEA, de acordo com Silva (2004), constata que 86,7% das crianças e adolescentes que vivem nas Instituições de Acolhimento possuem família, com a qual 58,2% mantêm vínculos, sendo a pobreza o motivo mais citado para a permanência dessas crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

No entanto, é pertinente referendarmos a distância que, por vezes, é estabelecida entre a legislação proposta no ECA e a prática no cotidiano das instituições de acolhimento. Um dos aspectos discutidos na temática sobre acolhimento institucional

---

<sup>16</sup> Destacamos que o acompanhamento e capacitações dos funcionários das unidades de acolhimento institucional são realizados com o apoio e parceria de profissionais que detenham conhecimento na área, oriundos de órgãos e entidades públicos ou privados, bem como da sociedade civil organizada. Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

por autores se refere às instituições que infringem a lei, quando se tornam moradia para crianças e jovens por um tempo acima do permitido na legislação e, em algumas situações, até os dezoito anos, quando o caráter temporário destas instituições é previsto no ECA. Contudo, na prática, esse é um dos aspectos da lei bastante violado. Nesta perspectiva, Oriente e Souza (2007) destacam que, em virtude da burocracia das instituições, raramente uma criança será retirada dali. O espaço que deveria ser apenas temporário torna-se, para muitas delas permanente, contrariando a proposta do ECA.

Portanto, estas entidades, por vezes, alegam que os recursos não são suficientes para realizarem com afinco a reintegração de crianças e jovens aos seus familiares. Por essa razão, a tarefa pode ser colocada a cargo do poder judiciário que também não a tem exercido de forma eficiente. Haja vista a situação de muitas crianças e adolescentes que ultrapassam o tempo previsto por lei, em abrigos institucionais, conforme dados da pesquisa do IPEA (2004), já relacionados neste texto.

Entendemos que as instituições de acolhimento necessitam aprimorar as estratégias de ação para reintegração dos amparados às suas famílias. De acordo com dados de pesquisa do IPEA (2004), apenas 14,1% dos Abrigos Institucionais pesquisados no país, atendem 100% aos critérios considerados importantes e ao apoio à reestruturação familiar prevista no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC).

A questão mais decisiva talvez seja a falta de integração entre a rede de atendimento à Criança e ao Adolescente que é composta pelo Judiciário, pelo Ministério Público, pelo Conselho Tutelar e de Direitos da Criança e do Adolescente, das organizações civis de defesa dos direitos humanos e do próprio Poder Executivo, no âmbito federal, municipal e estadual e, ainda, as Instituições que as acolhem por meio de programas previstos no ECA. Portanto, essa rede de atendimento e proteção poderia e deveria promover de forma efetiva para as crianças e adolescentes a convivência familiar e comunitária, possibilitando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários previstos na legislação.

Ainda nessa discussão, encontramos dados que confirmam a existência de instituições de acolhimento onde médicos, dentistas e professores atendem na própria entidade, ferindo a proposição do ECA que prevê a participação de crianças e adolescentes na vida da comunidade local. As instituições de acolhimento justificam essas condutas pela ausência de profissionais suficientes para acompanhar crianças e

jovens aos atendimentos externos, além da falta de transporte, das distâncias dos atendimentos de saúde e pela fragmentação dos hábitos institucionais. Assim, no cotidiano dessas instituições, ainda identificamos práticas semelhantes às frequentes nas instituições totais, como padronização de hábitos, condutas, práticas, penteados, roupas, para poupar o trabalho de seus funcionários e restringir ao máximo o contato das crianças e adolescentes ao âmbito da instituição (NASCIMENTO; LACAZ; TRAVASSO, 2010).

A pesquisa do IPEA (2004) apresenta, como principal motivo de acolhimento institucional, a pobreza das famílias brasileiras. Neste sentido, a causa fundamental da admissão da maioria das crianças e adolescentes em Abrigos Institucionais tem sido a suposta incapacidade das famílias de proverem seus filhos de condições básicas de vida como higiene e alimentação, acompanhada de um pretense abandono.

Todavia, o ECA ratifica, em seu artigo 23, que a carência de recursos materiais, isoladamente, não constitui motivo para o acolhimento institucional da criança e do adolescente, porém a família deverá ser inserida em programas sociais de auxílio se não houver outra razão que justifique seu acolhimento.

A pesquisa realizada por Nascimento *et. al.* (2010) também aponta a inexistência de trabalho com famílias de crianças e adolescentes em algumas instituições de acolhimento, a fim de garantir o caráter provisório e excepcional dessa medida. Os movimentos em prol da defesa das crianças e adolescentes deveriam atuar no sentido do cumprimento da lei nas unidades de acolhimento, fortalecendo a família e a convivência familiar e comunitária. Desta forma, a modalidade de acolhimento nos Abrigos Institucionais, de acordo com os autores, segundo a pesquisa realizada em 2009, reproduz um modelo de infâncias desiguais e de violação dos direitos da população infantojuvenil pobre.

No entanto, Simões (1999) ressalta que o atendimento à criança e ao adolescente deve ser norteado por meio de um Plano Individual de Atendimento (PIA) que tem como objetivo o estudo social do atendimento inicial, individual e o diagnóstico polidimensional, em várias áreas como saúde, psicologia, pedagogia e jurídica para estabelecimento de metas e ações que devem ser avaliadas e reavaliadas a cada seis meses e enviadas à autoridade judicial.

Devemos enfatizar experiências que ocorreram com sucesso mediante a tarefa das Instituições de Acolhimento no ato de reaproximação com as famílias. Gulassa

(2005) aponta experiências observadas em sua pesquisa para promoção de atividades com a família, sejam passeios, jogos, competições, visitas, telefonemas, teatro, oficinas, parques, participação dos pais na escola e auxílio de profissionais especializados para mediar o processo de reaproximação familiar.

Ainda em relação à proteção dos vínculos familiares, podemos destacar que o documento *Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento a Crianças e Adolescentes*, abordado acima, aprovado em 2009 pelo Conselho Nacional de Assistência Social e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o objetivo de orientar e acompanhar o cumprimento do ECA, mediante o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e o empoderamento das famílias, baseia-se em princípios como: excepcionalidade e provisoriedade do afastamento do convívio familiar, fortalecimento dos vínculos familiares, direito e acesso à diversidade e à não discriminação, garantia de atendimento personalizado e individual, liberdade de crença e religião, direito a autonomia da criança e do adolescente (BRASIL, 2009).

Essas orientações ainda destacam que as instituições que acolhem crianças e adolescentes devem elaborar um Projeto Político Pedagógico que viabilize a qualidade de seus serviços, abrangendo aspectos relacionados à estrutura física que garanta a individualidade das crianças e dos adolescentes, ambiente e cuidados que facilitem o desenvolvimento psicossocial destes, atitude acolhedora e receptiva em sua chegada à instituição, não desmembramento de crianças e adolescentes com vínculo de parentesco, relação afetiva e individualizada dessas crianças e adolescentes com cuidadores, desligamento gradativo das unidades de acolhimento, preparando-os para reintegração à família de origem, ou ao encaminhamento para família substituta. Os rituais de desligamento<sup>17</sup> devem ser realizados e as famílias de origem ou substitutas devem ser devidamente acompanhadas pelas instituições de acolhimento, mantendo quando possível e necessário, contato posterior dessas crianças e adolescentes com os Abrigos Institucionais onde viviam (BRASIL, 2009).

---

<sup>17</sup> São atividades em grupo para trabalhar a questão do desligamento da criança e do adolescente. Tanto àqueles que são desligados da unidade de acolhimento, quanto os que ficam devem ser preparados para essa situação, que deve ser discutida gradativamente, a fim de encaminhar os que são desligados, de forma eficiente para uma nova realidade e também os que ficam na unidade de acolhimento, necessitam de apoio para esperar com otimismo seu momento de desligamento e lidar de maneira saudável com a saudade do colega que deixou a unidade.

Moreira (2013), após o surgimento das orientações previstas no serviço de Orientações Técnicas para o Acolhimento de Crianças e Adolescentes (2009), realizou pesquisa no município de Fortaleza-Ceará com egressos de Instituições de acolhimento, onde constatou que os jovens possuíam sentimento de gratidão e destacaram que essas instituições realizaram melhorias em suas vidas no âmbito profissional e afetivo. No entanto, não conseguiam emprego na mesma área profissional em que foram qualificados, atribuíram à qualificação profissional que receberam o desejo de ingressar no mercado de trabalho. A pesquisa abordou também situações em que não realizaram adequadamente o desligamento dos jovens das instituições de Acolhimento a que pertenciam e os dados apontam que eles não adquiriram autonomia e capacidades para seguir suas vidas independentes da instituição que os acolheu. A autora ressalta a ausência de acompanhamento para os egressos da instituição.

É imperioso enfatizarmos que o ECA não particulariza a institucionalização em modalidades de acolhimento para as crianças e adolescentes com deficiência intelectual (D.I.), tendo em vista que o documento, Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) destaca as especificidades do público-alvo dos Abrigos Institucionais (Crianças e Adolescentes de 0 a 18 anos) sob medida protetiva em unidades de acolhimento:

Devem ser evitados especializações e atendimentos exclusivos – tais como adotar faixas etárias muito estreitas, direcionar o atendimento a determinado sexo, atender exclusivamente ou não atender crianças ou adolescentes com deficiência ou que vivam com HIV/AIDS. A atenção especializada quando necessária deverá ser assegurada por meio da articulação com a rede de serviços, a qual poderá contribuir inclusive, para capacitação dos cuidadores (BRASIL, 2009, p. 63).

Nesta perspectiva, o ECA não prevê exclusividade de atendimento para crianças e adolescentes com D.I. em unidades de acolhimento e indica que essas crianças e esses jovens com deficiência sejam acolhidos juntamente com outras crianças e jovens que não possuem deficiência, atendendo ao direito precípua da diversidade e da convivência em grupo também com crianças sem deficiência. Esse conviver é salutar para ambos, tanto ao grupo das crianças e adolescentes com D.I. quanto aos que não possuem deficiência.

O Estatuto prevê que o atendimento especializado, quando necessário, para crianças e adolescentes com deficiência deve ser realizado na rede de serviço público da



comunidade e não na própria unidade de acolhimento, contudo nas instituições que possuem crianças e adolescentes com D.I., provavelmente, com o fito de simplificar a demanda rotineira dos profissionais solicitados, médicos, dentistas, fisioterapeutas, nutricionistas, fonoaudiólogos etc., atendem no próprio abrigo excluindo estes acolhidos do convívio da comunidade, por vezes, até mesmo as escolas funcionam na instituição.

No entanto, encontramos pesquisas que estudaram unidades de acolhimento que atendem com exclusividade crianças e adolescentes com D.I. e também com comprometimentos neurológicos, realizando atendimentos necessários à saúde dessas crianças e adolescentes no espaço físico da própria unidade. O atendimento exclusivo de crianças e adolescentes com D.I. e outros comprometimentos, por vezes, sugere o aparato de assistência à saúde acoplado à unidade de acolhimento, haja vista o número de crianças e de adolescentes que necessitam de atendimento especializado, dificultando o acesso nas redes de serviços da comunidade.

Entretanto, a proposta do ECA é a distribuição das crianças e adolescentes com deficiência e outras necessidades de atendimento especial, assim como HIV/AIDS, em todas as unidades de acolhimento, para que não haja exclusividade de acolhimento em nenhuma unidade.

Destacamos alguns trabalhos que abordaram o acolhimento exclusivo de crianças e adolescentes com D.I. em Abrigos Institucionais. Rizzini e Almeida (2011), em sua pesquisa, ressaltam que são os pais os principais solicitantes para o acolhimento das crianças e adolescentes com D.I. em Abrigos Institucionais, alegando falta de recursos materiais para cuidar dos filhos com deficiência.

Nessa perspectiva, Santos (2003) resalta a necessidade de atendimento para as famílias pobres que possuem filhos com deficiência para que os Abrigos institucionais não tenham que assumir a função que é da família. Nesse viés, De Carlo (2011), em sua pesquisa que deu origem ao livro *Se essa Casa fosse nossa*, aborda a institucionalização de pessoas com deficiência intelectual em unidade de acolhimento. A autora declara que

Se as instituições assumem a responsabilidade total sobre sua clientela, algumas pessoas, por um certo comodismo, podem se isentar da responsabilidade por seus familiares. Assim o tipo de atendimento prestado acaba por favorecer o abandono da pessoa internada por sua família, ainda que esta motivação não estivesse colocada a princípio, e, depois, a instituição vem acusá-la pelo abandono que sua própria forma de existir gerou. (DE CARLO, 2011, p. 37).

De Carlo (2011) chama a atenção para a questão do possível abandono de pessoas com D.I. em instituições de acolhimento. Afirma ser fato que famílias podem, por vezes, abandonar parentes, nessas instituições, portanto a maioria procura os Abrigos Institucionais por precariedade de condições financeiras para prestar assistência a seus familiares com deficiência e por entenderem que essas pessoas terão melhores condições gerais para viverem na modalidade de acolhimento, do que no convívio com suas famílias.

De Carlo (2011) assegura, ainda, que a situação de abandono nas instituições é minoria e que a maioria dos familiares mantém vínculo com as pessoas institucionalizadas; afirma que o principal motivo da institucionalização, na pesquisa realizada, é a precária condição financeira em que vivem as famílias das pessoas com D.I., as quais, por isso, optam pela institucionalização, [...] “que pode oferecer aos seus internos aceitáveis condições básicas de vida, como alimentação e higiene” (DE CARLO, 2011, p.36).

A autora certifica em sua pesquisa o estigma, preconceito e a discriminação que as pessoas com D.I. institucionalizadas carregam em si, por conta de uma sociedade que se vê *normal e homogênea* e, desta forma, exclui os desviantes desse modelo de normalidade. Nesta perspectiva, a institucionalização de pessoas com deficiência intelectual, apenas corrobora o pensar e o agir de uma sociedade excludente que os identifica como *doidos* e que prefere manter a exclusão institucional dessas pessoas, que o convívio destas em âmbito social.

Nessa perspectiva, Jannuzzi (1993, p.3) declara:

À medida em que guardamos [o deficiente] em nossas instituições especiais para o resto de suas vidas, estamos impedindo que a sociedade seja desafiada pelas diversidades que muitas vezes estas crianças evidenciam. Estamos impedindo [...] que a comunidade seja sensibilizada pela riqueza das diferenças que caracteriza o humano, impedindo-os de desenvolverem a habilidade de conviver com as diferenças e a beleza do esforço que muitos fazem para sobreviverem.

Neste contexto, a autora demonstra a situação de muitas crianças e adolescentes com deficiência intelectual que são institucionalizados na mais tenra idade e permanecem “para o resto de suas vidas” nessas instituições que, muitas vezes, não colaboram de forma efetiva para seu desenvolvimento intelectual.

Essas crianças e adolescentes necessitam ser educados com metas semelhantes às crianças, sem deficiência, carecem da convivência com a comunidade para que sejam inseridos socialmente. Contudo, as instituições de acolhimento, em sua maioria, não trabalham efetivamente para o desenvolvimento dessas crianças e jovens que precisam de apoio adequado para desenvolver o pensamento.

As instituições, em sua maioria, atuam impedindo e separando as pessoas com deficiência da sociedade como um todo. E o que observamos em muitas dessas instituições de acolhimento institucional para crianças e adolescentes com D.I. é uma considerável discrepância entre o que esses institucionalizados necessitam para se desenvolverem efetivamente e a real condição que lhes é oferecida.

Corroboramos a ideia da autora de que esses institucionalizados, principalmente os com D.I., se esforçam para sobreviver, a sociedade realmente se abstém de reconhecer esse esforço. Neste sentido, podemos enfatizar o que relata o próprio institucionalizado, ou seja, a visão de um jovem com deficiência intelectual que narra sua concepção de deficiência intelectual e sua vida como indivíduo deficiente intelectual institucionalizado em unidade de acolhimento. Os autores Bogdan e Taylor (1992) contemplam, em *Os julgados, não os juízes*, o ponto de vista de um jovem rapaz com deficiência intelectual. Em relação ao fato de ser uma pessoa com deficiência intelectual, o jovem destaca:

Sabia que tinha um problema, mas quando você é jovem não pensa nisso como problema. Muitas pessoas são como eu. [...] O problema é ser rotulado de alguma coisa. Depois disso você não é mais como uma pessoa é como o cisco nos seus olhos – é visível. (BOGDAN; TAYLOR, 1992, p. 22).

O jovem ressalta o fato de ser estigmatizado, por meio do rótulo de pessoa com D.I., analisa essa situação como de grande visibilidade, essa é apenas uma das inúmeras dificuldades vivenciadas pela criança e pelo jovem com D.I. institucionalizado, principalmente, quando essa condição de desviante da normalidade é reforçada pela própria instituição em que vive, impedindo a construção de habilidades necessárias à inclusão deste institucionalizado à sociedade.

Ademais sobre sua condição de rotulado, o jovem reforça que “As pessoas que são rotuladas ‘retardadas’ têm sua compreensão sobre si, sua situação e suas experiências” (BOGDAN; TAYLOR, 1992, p. 26). No entanto, a pesquisa evidencia que há diferença entre as concepções que pessoas com deficiência têm sobre si e as

percepções dos profissionais sobre eles, portanto, nesse aspecto, é importante que o pesquisador ouça a criança e o adolescente com deficiência para que as respostas aos processos terapêuticos não sejam avaliadas apenas na concepção que a ciência tem sobre a pessoa com D.I., mas também na concepção que as pessoas com D.I. têm sobre sua deficiência.

Os autores ainda declaram que estudar a deficiência intelectual de forma separada pode denotar que há duas categorias de seres humanos: normais ou anormais, ou seja, normais diferentes de anormais, explicados por teorias distintas um do outro, apenas validando a classificação do senso comum.

Goffman (1994) explicita que, quando uma pessoa é estigmatizada por um atributo apenas, e as demais características passam a ser subestimadas e vistas como irrelevantes, esta passa então a ser identificada como anormal ou desviante da normalidade e reconhecida somente por meio da característica que a estigmatizou.

Nesta perspectiva, os abrigos institucionais exclusivos para as crianças e adolescentes com D.I. necessitam manter uma postura importante de preservação desses institucionalizados contra o estigma que os segrega, exclui e desvia de toda uma sociedade, pois a própria modalidade exclusiva de institucionalização que mantém efetivamente e, de forma contraditória, a segregação dessas Crianças e Adolescentes.

Salientamos que a modalidade exclusiva de acolhimento em Abrigo Institucional para Crianças e Adolescentes com D.I. vem ferir a proposta do ECA que estabelece um atendimento diferenciado do antigo modelo do Código de Menores. Este modelo institucional de acolhimento em questão corrobora a ideia de segregação do modelo de fechamento das instituições passadas. Há, portanto, uma evidente incompatibilidade nas propostas do Estatuto e o que realmente se realiza nesses Abrigos Institucionais para acolhimento de Crianças e Adolescentes com D.I. (NASCIMENTO; LACAZ; TRAVASSO, 2010).

Em suma, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz em seu bojo medidas que visam à proteção integral da criança e do adolescente. Este processo exige mudanças e revisões de práticas adotadas por todas as instituições que desenvolvem serviços para crianças e adolescentes e, no caso específico das Instituições de Acolhimento na modalidade de Abrigos Institucionais, com o fim de atendimento exclusivo de crianças e adolescentes com D.I..

Tem sido, pois, necessária uma adequação à nova legislação que considera novos princípios, baseados na substituição do caráter assistencialista por propostas socioeducativas emancipatórias; prioridade à manutenção da criança e do adolescente na família e na comunidade; medida de proteção social caracterizada pela provisoriedade e a garantia do pleno desenvolvimento, físico, mental, moral, espiritual e social das crianças e dos adolescentes (SILVA, 2004).

No entanto, mais de duas décadas se passaram após a promulgação do Estatuto e pesquisas apontam que algumas instituições de acolhimentos realizaram modificações condizentes com o ECA, pautadas nos princípios de proteção integral e individualização do atendimento, mas também apontam práticas excludentes pautadas no antigo Código de Menores. Muitas discussões ainda são necessárias para que se compreenda a “efetivação dos princípios jurídicos nas vivências sociais” (MALFINATO; SILVA, 2014).

## **2. CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSTITUCIONALIZADOS: MARCAS DE SUA TRAJETÓRIA**

Conforme contemplado no capítulo anterior, a institucionalização de crianças e adolescentes com D.I. em abrigos modificou-se ao longo da história. Desde os anos 1900, crianças e adolescentes com deficiência eram internadas juntamente com as pessoas adultas, em grandes instituições de caridade. Neste período, a Igreja era a responsável por atender as necessidades sociais dessa população. Na década de 1970, o movimento de normalização previa às pessoas institucionalizadas direitos a ambientes os mais semelhantes possíveis aos das pessoas não institucionalizadas da sua cultura. Após uma década, em razão do desenvolvimento dos direitos humanos, buscava-se uma maior autonomia para esse grupo de pessoas com D.I., nos abrigos institucionais.

Em 1990, com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), estas unidades de acolhimento passaram por transformações relacionadas à orientação da institucionalização das crianças e adolescentes em abrigos. A ideia no passado era de que os abrigos oferecessem todas as condições para que crianças pobres tivessem educação e saúde. Logo, as instituições mantinham regime fechado, disciplina austera e, no imaginário da família pobre, eram vistas como oportunidade privilegiada.

A unidade de abrigo pós/ECA deve oferecer espaço de desenvolvimento, socioeducação, cuidado e residência para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos que estejam sob medida protetiva. Ademais, essas instituições devem proporcionar atendimento provisório, até que seja possível o retorno destes institucionalizados à família de origem ou extensa, ou a uma substituta. Os institucionalizados deverão ser reunidos em pequenos grupos de no máximo 20 pessoas, de ambos os sexos, respeitando o não desmembramento de irmãos e a preservação de outros vínculos de parentesco com o objetivo de favorecer o convívio familiar e comunitário, sendo assim as instituições devem se localizar próximas às comunidades das crianças e dos adolescentes.

Considerando-se, então, os marcos legais sobre o assunto em pauta, apresentamos no quadro a seguir as principais visões sobre a criança, o adolescente, a família e o abrigo, contidas no Código de Menores, no ECA, no Plano Nacional de

Promoção, Proteção e Defesa da Criança e do Adolescente, a Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) e na Lei Nº 12.010/09 (Lei da Adoção):

Quadro 2 – As principais visões sobre a criança, o adolescente, a família e o abrigo.

<b>VISÃO</b>	<b>Código de Menores</b>	<b>ECA</b>	<b>PNCFC</b>	<b>Lei 12.010 (Lei Nacional da adoção)</b>
Visão sobre a criança e o adolescente	Os pobres precisavam ser corrigidos porque eram um “mal social”. Os pobres abandonados ou carentes eram “vadios”, “libertinos” e “perigosos” eram “casos de polícia”. Eram uma preocupação para a segurança nacional, pois ameaçavam a sociedade. Eram objetos de políticas assistencialistas e repressoras.	Crianças e adolescentes são sujeitos de direito e não menores em “situação irregular”. Devem receber atenção prioritária. São considerados pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Sua proteção deve ser integral em todas as políticas sociais. Têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Não podem ser negligenciadas, humilhadas ou sofrer violência de qualquer natureza.	A maioria das crianças e dos adolescentes em situação de risco social não é órfã ou abandonada, mas são filhos de famílias em crise de sobrevivência e de convivência. A defesa dos direitos e a proteção social das crianças e dos adolescentes devem ser associados às políticas de apoio a suas famílias. Os interesses, as habilidades, as competências e as necessidades específicas das crianças e dos adolescentes são reconhecidos. A criança e o adolescente devem ser ouvidos sempre e incentivados a participação social e política.	A intervenção deve atender de modo prioritário ao interesse superior da criança e do adolescente. Ouvir a criança ou o adolescente antes de qualquer decisão respeitando seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão. Prevenção e diminuição do tempo de afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar. Campanhas de estímulo ao acolhimento, sobre forma de guarda, e à adoção.

(Continua)

## (Continuação do quadro 2)

VISÃO	Código de Menores	ECA	PNCFC	Lei 12.010 (Lei Nacional da adoção)
Visão sobre as famílias	A privação de saúde, habitação, alimentação, educação etc. das famílias, era um problema social causado pela preguiça ou falta de condições e escolha da própria família. A família era culpada por sua situação e incompetência na função materna ou paterna e responsabilizada individual e moralmente pelo problema dos menores	Famílias em situação de risco demonstram a falta das políticas públicas em garantir-lhes condições dignas de vida. Famílias com filhos que necessitam de proteção devem receber educação sociofamiliar e acesso a serviços públicos de apoio. As instituições devem favorecer o retorno rápido das crianças e adolescentes a suas famílias ou às famílias substitutas, beneficiando a convivência familiar e comunitária.	Família não é apenas o grupo de pessoas unidas por laços de consaguinidade, mas é também o grupo que mantém laços de aliança e afinidade. A convivência familiar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Famílias em vulnerabilidade social têm direitos a programas básicos ou especiais de proteção política de assistência social. Reconhece que a família apresenta capacidade de criar soluções para seus problemas e de reconstruir seus vínculos.	Assistência psicológica a gestante e a mãe, no pré e pós natal, e assistência a gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção. Valorização do acolhimento familiar sendo este preferido ao acolhimento institucional. Número de casos de reintegração familiar ou de colocação à família substituta é indicador de sucesso na avaliação dos acolhimentos.

(Continua)



## (Continuação do quadro 2)

VISÃO	Código de Menores	ECA	PNCFC	Lei 12.010 (Lei Nacional da adoção)
<p>Visão sobre as instituições de acolhimento</p>	<p>Instituições eram a solução para a proteção da criança longe da família e da comunidade. Eram localizadas em local afastado da comunidade e os acolhidos tinham pouco ou nenhum contato social ou familiar. Alguns serviços ou programas, como saúde, educação, profissionalização, eram oferecidos dentro das instituições, o que as caracterizava como “instituições totais”. O atendimento em grandes grupos era natural, pois as instituições funcionavam como um colégio disciplinador.</p>	<p>As instituições de acolhimento devem atender pequenos grupos de crianças e adolescentes, personalizando o atendimento, mantendo os irmãos juntos, evitando transferências e mudanças e mantendo integração constante com a comunidade. As instituições devem estar na comunidade, utilizar a rede de serviços públicos. O encaminhamento ao acolhimento institucional tem caráter excepcional e provisório.</p>	<p>O encaminhamento a instituições de acolhimento tem caráter excepcional e nelas as crianças e adolescentes devem ficar o menor tempo possível. O acolhimento institucional pode ter várias modalidades como: abrigo institucional para pequenos grupos, casa lar e casa de passagem e deve seguir os parâmetros do ECA. Os acolhimentos devem preparar a criança e o adolescente para o desligamento, seja para sua reintegração à família de origem, a família substituta ou para a vida autônoma, no caso dos adolescentes, sem referência familiar.</p>	<p>Central de controle de vagas na rede de serviços de acolhimento para viabilizar o rápido atendimento das crianças e adolescentes a garantia da provisoriedade do acolhimento institucional. O acolhimento deve ser reavaliado a cada seis meses e, em até dois anos, todas as crianças e adolescentes devem ser reinseridos à vida sócio familiar, salvo análise muito criteriosa do caso. A agilização do fluxo de informações entre os diversos serviços da rede de proteção (Varas da infância, conselho tutelar, instituições de acolhimento) com a implantação de cadastros estaduais e nacionais de crianças e adolescentes.</p>

Fonte: (GULLASSA, 2010, p. 21-22)

Como podemos perceber, na contemporaneidade, a família é valorizada e compreendida como o primeiro ambiente para a construção da subjetividade de crianças e adolescentes. A relação próxima, afetiva, singular resulta em segurança para promover a comunicação e possibilidades de desenvolver a iniciativa, criatividade e autonomia que se originam nesse primeiro centro de referência.

O município deve oferecer à família condições objetivas para suprir as necessidades de sua prole, como seu primeiro ambiente de proteção.

De acordo com Rizzinni (2001) e Peres e Sousa (2002), a família é o lugar mais importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mesmo que não atenda ao modelo estabelecido pela sociedade. Portanto, sabemos que, nesse mesmo local, propício ao desenvolvimento e à criação de laços afetivos, a negligência, o desamparo e a violência podem se instituir por circunstâncias desfavoráveis em algum momento.

No entanto, quando a instituição familiar estiver impossibilitada de cuidar de seus filhos por qualquer motivo, seja afetivo ou material, um trabalho para averiguar as reais condições da família deve ser realizado, para que o indivíduo possa ser cuidado e apoiado. Caso a criança e o adolescente estejam em situação de risco, devem ser afastados do ambiente e seu retorno à família deve ser avaliado periodicamente.

Nesse contexto, o afastamento deve ser acompanhado pela Vara da Infância e Adolescência e órgãos competentes. No entanto, antes do acolhimento em abrigo<sup>18</sup>, deve ser investigada qualquer oportunidade de que a criança e o adolescente possam ser cuidados por alguém de sua família extensa. Assim, o objetivo da legislação atual (ECA) é também criar mecanismos para que as crianças e adolescentes possam conviver seguros em família e na comunidade em que vivem, impedindo o rompimento de laços afetivos e de convivência, fatores importantes para o desenvolvimento e a formação de suas identidades. Portanto, somos favoráveis à premissa de que não é admissível se estabelecer qualquer intervenção com criança ou adolescente de forma dissociada do atendimento de suas famílias, prescindindo do papel desta, no processo de educar e

---

<sup>18</sup> Tomar a decisão do acolhimento cabe essencialmente ao Poder Judiciário. No entanto, nas emergências, o Conselho Tutelar pode ser acionado e, em caso de violação de direitos e em gravidade absoluta, podem fazer encaminhamento para abrigos. Se não for esse o caso, a família deve ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar para evitar a institucionalização. E em caso de acolhimento, também deve ser acompanhada para viabilizar o retorno de crianças e adolescentes às famílias.

cuidar e na efetivação dos demais direitos da infância e juventude, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990).

Entendemos que, mais de duas décadas após a promulgação do ECA, as mudanças são lentas e carecem de transformações de paradigmas antigos em novos, que representem igualdade e diversidade social, valorização e apoio necessário à família, para que esta possa exercer realmente a função de cuidadora de sua prole transformando-se genuinamente em rede de proteção para ela. Assim, menos crianças e adolescentes serão acolhidos em abrigos, contudo parece haver uma linha divisória tênue entre o que a legislação prevê e a prática das instituições, traduzidas em pesquisas.

A população de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, institucionalizadas em abrigo, ao longo da história, tem sido segregada em instituições fechadas, com o intuito de proteger a sociedade do que é considerado desviante. Percebemos, todavia, que, embora a legislação não separe em abrigos institucionais especialistas, crianças e adolescentes com deficiência intelectual, ainda nos deparamos com várias instituições com essa proposta.

Dados da pesquisa realizada no estado de São Paulo em abrigos revelam que, das instituições que atendem crianças e adolescentes no estado, 7% são destinadas a pessoas com D.I. e/ou com deficiência física (BOUERI; ALMEIDA, 2011).

Nesse âmbito, obtivemos informações por meio da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), sobre a institucionalização em abrigos nesta capital. Há 14 (catorze) instituições de Abrigo, 8 (oito) instituições têm como público-alvo crianças e adolescentes de ambos os sexos e/ou com deficiência; 3 (três) instituições de abrigo têm como público-alvo crianças e adolescentes do sexo masculino; 1 (um) abrigo institucional para idosos; 1(uma) unidade de abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica; 1 (uma) unidade de abrigo específico para crianças e adolescentes com deficiência intelectual e/ou com doenças mentais. Dessa forma, podemos perceber que as crianças e os adolescentes com D.I. e/ou com doenças mentais possuem abrigo específico.

Ainda de acordo com dados do Instituto de Pesquisas Aplicadas (2004) – IPEA – 44% dos abrigos institucionais da região Nordeste funcionam com atendimento exclusivo para pessoas com deficiências. Este dado nos sugere que a segregação da pessoa com deficiência ainda existe em abrigos institucionais nesta região. Portanto, a institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, teor desta

pesquisa, ainda parece se processar, em grande maioria, por meio de abrigo especialista, restringindo o contato quase que total das crianças e dos adolescentes, apenas à convivência fechada que esse formato de abrigo requer, funcionando com estrutura de serviços no próprio espaço físico.

A segregação das crianças e adolescentes com D.I. em abrigos especialistas denota resquícios do tratamento dispensado ao longo da história a este público de deficientes, e a exclusão social que persiste até os dias atuais com relação à Deficiência Intelectual.

Segundo Goffman (1974), a equipe dirigente das *Instituições totais* tende a criar uma “teoria da natureza humana” tendo como objetivo a manutenção da distância entre *ela e os internos e entre os internos e a sociedade*, provocando, por meio de métodos sutis, uma interpretação desfocada e estereotipada dos internados, justificando o tratamento destinado a eles. Dessa forma, tenta afirmar a necessidade do fechamento dessas instituições com tratamentos em âmbito institucional, assim o contato com a comunidade em sua maioria é quase inexistente, tudo em função do “bem-estar” desses residentes com D.I..

Nesse contexto, Januzzi (1993, p. 3) evidencia a importância da interação social para a pessoa com deficiência por meio da comunidade em que vive: “Do lado do deficiente estamos obrigando-o a viver para sempre junto aos que têm mais ou menos os mesmos limites que ele e de enfrentar o desafio de conviver com comportamentos que não são os deles”. A autora destaca as interações sociais como desafio para que se ensine e aprenda a construir caminhos de convivência e transformação social. Assim, enveredamos no sentido contrário ao totalitarismo que afasta da sociedade pessoas que se desviam do padrão de normalidade.

De acordo com De Carlo (2011, p. 35), apesar dos argumentos contemporâneos para a “desinstitucionalização” e para a convivência familiar, os abrigos ainda mantêm formas de realizar seu marketing social, a fim de reafirmar a necessidade da existência de locais mantidos pelo governo e/ou filantrópicos com o objetivo de oferecer “acolhimento” às pessoas que não podem permanecer com suas famílias. Estas instituições “constroem no imaginário social a necessidade de sua manutenção em forma totalitária”.

Nesta perspectiva, poderíamos analisar a pretensa situação da não existência de abrigos para receberem crianças e adolescentes abandonados com D.I.. No entanto,

alternativas teriam que ser socialmente construídas no sentido da manutenção dessas crianças e jovens no contexto sociofamiliar de origem. Portanto, seriam imprescindíveis mudanças nas concepções culturais acerca da deficiência intelectual e, simultaneamente, efetividade nas políticas sociais governamentais de proteção dessas crianças e adolescentes, haja vista que as condições destas, com raras exceções, são de extrema pobreza, motivo pelo qual os impossibilita de viverem com suas famílias integradas na comunidade. Embora o ECA disponha, em seu artigo 23, que “a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo de suspensão do poder familiar,” recomendando que a família seja incluída em programas oficiais de auxílio; mesmo assim, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2004), o motivo da institucionalização de 52% das crianças e adolescentes brasileiros em abrigos é a pobreza familiar.

Diante do percentual de crianças e adolescentes institucionalizados no Brasil sob a alegação da pobreza de suas famílias podemos perceber que as políticas e programas de atendimento a família parecem não contemplar seus objetivos como se propõem.

Goffman (1994) aponta que as concepções sociais podem determinar a estigmatização ou não de um indivíduo, ou seja, o estigma que colocamos sobre algo ou alguém depende do grupo social no qual estamos inseridos. O que pode gerar estigma numa determinada audiência pode ser aceito em outra. Assim, de acordo com as interações entre a pessoa com D.I. e o meio social, sua identidade pessoal será marcada pelo julgamento moral da audiência acerca de suas peculiaridades e como elas são interpretadas pelo contexto no qual está inserido.

O próprio conceito de normalidade ou de divergência é criado à proporção que um conjunto de comportamentos passa a ser uma referência e uma exigência social, como se todos necessitassem ser ou se comportar de igual maneira ou semelhante, para que sejam considerados *normais*, garantindo sentimentos de segurança e inclusão como sujeitos no grupo ao qual pertencem. Dessa forma, os grupos sociais criam padrões e expectativas de desenvolvimento para garantir um funcionamento supostamente ordenado, e aqueles que não se encaixam nessas referências são considerados, de acordo com Goffman (1994), desviantes. Nessa perspectiva, do ponto de vista social, a pessoa com deficiência intelectual pode ser percebida como *desviante* e assim construir uma *identidade estigmatizada*. Berger e Luckmann (1991), porém, afirmam existir variabilidade de uma sociedade para outra, o que torna a ideia de deficiência intelectual

relativa, a qual não pode ser compreendida fora ou isolada dos determinantes sociais, como assevera Omote (1994, p. 68-69),

Significa que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, ao nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes.

Se nos apoiarmos nesses autores e, em particular em Goffman (1994), podemos compreender que o espaço escolar pode sugerir a criação do estigma do aluno com D.I. e institucionalizado. Tendo em vista que esse aluno, em determinadas situações escolares, é desacreditado, mesmo por seus professores, mediante suas especificidades e dificuldades de aprendizagem, além do estereótipo que carrega por ser um aluno proveniente de um abrigo institucional, nas relações escolares poderá ser identificado com a marca da exclusão, sendo reconhecido quase que exclusivamente por seus atributos (a deficiência intelectual e o acolhimento institucional) que, sobremaneira, podem ser suficientes para sugerir a não aprendizagem.

Nesse aspecto, para que a escolarização do aluno com D.I. institucionalizado se efetive, a transformação na cultura escolar que segrega e exclui o diferente se faz urgente, como pressuposto pelos princípios de inclusão escolar, pois os estigmas e estereótipos imputados ao D.I. institucionalizado poderão dificultar seu desenvolvimento e aprendizagem escolar, e, nesse âmbito, é absolutamente necessária a revisão das práticas escolares de ensino e mais ainda as ações pedagógicas frente ao aluno com D.I. o qual parece ser visto, em muitas situações, com desenvolvimento inferior aos demais, sendo que, na verdade, o que ocorre é um desenvolvimento diferente.

Braun (2012) salienta que o desconhecimento dos processos de aprendizagem referentes ao aluno com D.I., ou seja, seu modo específico de aprender, pode ser fator que induz às dificuldades de ensino e de planejar práticas pedagógicas adequadas que possam ser mediadoras de aprendizagem.

O sistema escolar inclusivo demanda trabalhar com a diversidade, com uma população heterogênea, ou seja, este sistema deve atender a todos os alunos, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas

etc. Nesta população também estão aqueles com D.I. e acolhidos em abrigo, uma vez que a institucionalização surge como garantia do cumprimento das medidas protetivas preconizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, entretanto deixa suas marcas.

## **2.1 Marcas da Institucionalização: da Violência Estrutural à Simbólica**

Mesmo nos dias atuais, a institucionalização de crianças e adolescentes com D.I. ainda é tema pouco tratado pela política pública, pela justiça e pela literatura. É como se a sociedade fechasse os olhos para essa problemática enfrentada duramente no cotidiano institucional. Malfitano, Adorno e Lopes (2011, p. 711) chamam a atenção para a “importância de se buscarem respostas condizentes, quer dizer, efetivamente, de proteção e cuidado”, pois a institucionalização não impede que crianças e jovens possam ser vítimas de outros tipos de violência. Nesse contexto, sugerimos os mais diferentes conceitos de violência, como a violência estrutural, simbólica, sexual, urbana etc.

Aléssio (2007, p. 35-36), em sua dissertação de mestrado sobre a temática da violência simbólica na escola, destaca a indiscriminada violência no meio educacional, provocando exclusões:

Observamos o crescimento de uma violência discriminatória no cotidiano escolar, que julga e exclui os que não se enquadram nos padrões determinados socialmente. Jovens são excluídos por não terem as características físicas apropriadas segundo padrão determinado pela mídia, ou por não possuírem os bens do modismo do mercado, ou por ainda não apresentarem a suposta “evolução” intelectual necessária para o acompanhamento do diálogo do grupo.

Neste contexto, podemos pensar sobre a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência intelectual acolhidos em abrigos institucionais. Esse público, em especial, possui história de vida com processo de exclusão por deficiência e abandono familiar. Assim sendo, qual o procedimento da instituição escolar frente a essas crianças e jovens que necessitam de escolarização como quaisquer outros de sua idade?

Recorremos aos sociólogos Bourdieu e Passeron (1975, p.23) para analisarmos a relação estabelecida entre escola e alunos institucionalizados com D.I. por meio dos mecanismos da violência simbólica:

A seleção de significados que define subjetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe com sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna a “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana.”

A violência simbólica de que tratam os autores rompe com a ação pedagógica neutra. Assim, a violência física é tratada nos meios jurídicos; e a simbólica se legitima nos âmbitos escolares. Para os autores, a escola está longe de ofertar igualdade de oportunidades nos processos educacionais e nas práticas pedagógicas. Dessa forma, funciona como agente de legitimação das desigualdades sociais. Nessa óptica, as dificuldades encontradas no sistema educacional, que se propõe a atender à diversidade, são na maioria concebidas como provenientes dos próprios alunos e não do sistema. A violência encontrada na escola não é só intelectual, física, econômica, social, mas também ideológica, velada, que tem como propósito inculcar valores de uma classe social sobre outra. Possui pouca visibilidade, porém podemos senti-la em muitos espaços da escola, principalmente por meio da ação pedagógica e de ações que tentam disciplinar e modificar individualidades dos alunos para que se enquadrem no padrão social aceito, vigente (ALÉSSIO, 2007).

Na concepção de Adorno (1995, p.104),

A imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco, também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber dos seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão.

O oprimido considera as reações do opressor como naturais, contudo não se sente vítima. Nas escolas brasileiras, por vezes, ainda observamos que o ensino é padronizado e homogêneo, desconsiderando a origem e a história dos alunos. A violência, nesse sentido, pode ser instaurada por meio da ação pedagógica e seus mecanismos arbitrários de transmitir conteúdos que exercem poder.

Segundo Saviani (2006), as pedagogias não críticas (pedagogia tradicional e pedagogia tecnicista) concebiam a marginalidade como desvio pessoal, dessa forma necessitava ser combatida pela escola, bem como as injustiças sociais provenientes dela. Essa concepção adotada por muitos professores parece emergir o estigma que foi infiltrado nos alunos residentes de abrigos que se propõem a fazer parte da escola



regular. Arpini (2003, p. 72) ressalta o estigma que essas crianças e adolescentes institucionalizados vivenciam no cotidiano escolar:

O estigma que adolescentes carregam por ter estabelecido em algum momento vínculo com o conselho tutelar ou com instituições é denunciador de que eles não tiveram uma vida como era o esperado. De que não são sujeitos desejados [...] o simples fato de terem vivenciado essa situação os coloca como um risco para a sociedade, como aqueles que estão no limite de romper e transgredir, eles são assim identificados como “sujeitos de risco.”

Nessa perspectiva, a violência é estabelecida na forma como a escola, em sua maioria, concebe as crianças e os adolescentes provenientes de abrigos, parecem não ter interesse em conhecer sua história de vida, sua singularidade, seus mecanismos de aprendizagem, pois parte-se do princípio de que são agressivos, possuem dificuldades de concentração, dificuldades nas relações interpessoais (MIRANDA; RODRIGUES, 2014). Dessa forma, sugerimos também não haver investimentos em seus processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, a deficiência intelectual sugere apenas acrescentar um pouco mais de descrédito que, por vezes, é atribuído à aprendizagem do aluno residente em abrigo.

Somos conhecedores das proporções negativas da institucionalização na vida de crianças e de adolescentes, em aspectos psicológicos, afetivos, sociais, dentre outros. Contudo, o desconhecimento da escola, em geral, e, principalmente dos professores, sobre a deficiência intelectual, sobre as peculiaridades que compõem a aprendizagem e da própria realidade de cada criança e adolescente com D.I. institucionalizada parece dificultar, sobremaneira, o estabelecimento de relações interpessoais significativas entre professor/aluno e proposições de alternativas positivas de processos de ensino e aprendizagem por parte da instituição escolar.

De acordo com Oliveira (2007), é por meio do processo de mediação e das relações sociais que o indivíduo com D.I. aprende mecanismos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apropria de formas mais elaboradas do conhecimento, haja vista a importância do professor em conhecer a história e a trajetória cultural de seus alunos, para que possa ter conhecimento de quais estratégias usadas por eles para a realização de suas tarefas, o que facilita o processo de mediação da aprendizagem quando necessário.

Nesse contexto, o desconhecimento dos aspectos culturais/sociais que compõem a história de vida do aluno com D.I. institucionalizado em abrigo, em sua grande

maioria, tem gerado dificuldades no âmbito escolar que resvalam na sua aprendizagem. Alunos com D.I. acolhidos, por vezes desistem da escola, e alguns são alfabetizados no próprio espaço do abrigo.

Criança e adolescente com D.I. institucionalizado parecem ser vítima de ideias (pré) concebidas que se perpetuam no ambiente escolar sobre seu processo de institucionalização. Dessa forma, o estigma e a violência simbólica velada em torno deste aluno podem ser acentuados.

Na instituição de abrigo, reside a função do cuidado e de defesa dos direitos das crianças e adolescentes por meio da proteção integral do Sistema de Garantia de Direitos. Essa rede de proteção abrange a escolarização das crianças e dos adolescentes institucionalizados. O abrigo institucional é responsável pela matrícula, em escolas de ensino regulares, de todos os alunos que possuem condições de frequentá-las, quer seja criança e/ ou adolescente com D.I., ou não. Nesta perspectiva, o abrigo possui a função de acompanhar, de forma eficaz, o processo de escolarização dos alunos que estão sob sua proteção. Esse processo envolve comprometimento e genuína responsabilidade com a vida escolar de cada um desses acolhidos. Psicólogos e pedagogos da instituição abrigo devem manter contatos frequentes com a escola a fim de mediar situações quaisquer que requeiram atenção especial nos aspectos pedagógicos, psicológicos ou nas relações interpessoais desses alunos. O abrigo deve procurar estabelecer uma relação de parceria com as escolas e as famílias das crianças e dos adolescentes acolhidos, para que, juntos, busquem soluções para as questões do dia a dia escolar, para atendimento às dificuldades de aprendizagem e para as questões cotidianas do próprio abrigo, como preconizado no ECA.

Não é uma tarefa fácil, tendo em vista que requer empenho das três instituições: escola, abrigo e família. Logo, não é uma prática meramente comum nessas instituições, no entanto, cada uma, com sua função de forma igualmente importante e imprescindível, pode, sobremaneira, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes institucionalizados. É função, portanto, da instituição abrigo lutar pelos direitos das crianças e adolescentes de serem realmente integrados à educação pública de qualidade, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento e integração social. A escolarização das crianças e adolescentes institucionalizados, talvez seja um dos grandes desafios do abrigo, que, por meio da escola, vislumbra melhores possibilidades de desvinculação do abrigo para aqueles jovens que não conseguiram ser

reinseridos em suas famílias ou serem adotados por família substituta. Nesses casos, a instituição abrigo deve construir junto com o jovem um projeto de vida, assim ele poderá continuar no abrigo até que esteja preparado para a emancipação. Esse projeto inclui formação de redes de relacionamento, profissionalização, cursos etc.

Reconhecemos que há instituições de acolhimento com número reduzido de crianças e adolescentes facilitando o trabalho individualizado, com profissionais que procuram atender às necessidades e peculiaridades desse público. No entanto é uma minoria, diante da amplitude de unidades de acolhimento em situações precárias e que fogem totalmente das reais e precípuas necessidades desse público, principalmente o residente com D.I..

### 3. MÉTODO

A constatação de um fato acontece por meio da observação direta ou da observação participante, esta consiste na interação entre o observador e o sujeito; aquela na escuta do relato dos fatos, destarte o sujeito ou os grupos de sujeitos são ouvidos criteriosamente pelo pesquisador, que apreciará os relatos sobre um fato ou uma ocorrência específica; oportunidade em que questionários, entrevistas, entre outros instrumentos são utilizados (GLAT, 1989).

Almejando a discussão e os objetivos propostos nesta pesquisa, foi utilizado o método de História de Vida. Santos *et al.* (2004, p. 236) relatam como este método distingue-se de outras formas de investigação.

Diferencia-se de outras formas de investigação envolvendo depoimentos relacionados a questionários ou entrevistas semiestruturadas, pois nestas, apesar da intenção em *ouvir o sujeito*, o pesquisador seleciona e organiza os temas que serão abordados. Por outro lado, a História de Vida utiliza a entrevista aberta, permitindo que as diretrizes do estudo advenham da visão de mundo do entrevistado.

Deste modo, exige do investigador uma precaução extremada, não somente com o objetivo de ouvir e abarcar a literalidade dos fatos relatados, como para capturá-los, conduzi-los e interpretá-los sob a óptica do entrevistado.

Há vários procedimentos que podemos utilizar para apreciar uma realidade por meio da investigação científica. No entanto, na área de Educação Especial, esta abordagem possibilita uma estreita aproximação com o sujeito ou grupos investigados, pois o teor do método consiste na ênfase das falas relatadas pelo próprio sujeito, com o propósito de alcançar e abranger sua história de vida.

Nesse sentido, Spíndola e Santos (2003, p.121) concluem que “Histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte.” Portanto, filiamo-nos à convicção que, por meio de relatos individuais, é possível depreender conflitos e acepções comuns à grande parte das pessoas com deficiência intelectual que viveram um contexto semelhante ao do adolescente pesquisado, considerando a relação entre unidade e totalidade na trama das relações sociais.

À medida que o sujeito do estudo relata um fato, este elucubra sobre o ocorrido, logo nos é possibilitada a reflexão sobre a trajetória do relator e o alcance das dinâmicas

relacionais estabelecidas ao longo de sua existência. Então, nessa abordagem, o pesquisador e o sujeito se complementam e modificam-se mutuamente em uma relação dinâmica e dialética (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003).

Assim sendo, esta forma de pesquisar é a mais pertinente para o alcance dos objetivos propostos nesse estudo, pois nos possibilita a compreensão da deficiência intelectual, bem como do processo de inclusão escolar, de um adolescente acolhido em um abrigo institucional, considerando o olhar dele sobre sua própria história de vida, ou seja, esse método alcança não apenas os relatos, como também a essência, as incongruências, as vivências e, principalmente, a percepção deste indivíduo.

Portanto, ainda acerca do Método História de Vida, convém explicitar a utilização deste termo. Glat *et al.* (2004) destacam a distinção feita por Daniel Bertaux entre os termos: *life history e life story*. O primeiro, história de vida, inclui não somente o(s) relato(s) do sujeito (s), mas também outros estudos por meio de diversas fontes: dossiês, documentos, entrevistas com outros indivíduos etc. Logo, todo este material entrará como dado durante a pesquisa. No segundo método, relato de vida, o cientista utilizará, *unicamente*, a narração dos fatos, segundo a perspectiva e visão de mundo do sujeito. O entrevistador tem como objetivo apreender a história de vida e/ou os fatos interpretados, conforme são relatados pelo próprio entrevistado.

Deste modo, elegemos o método história de vida (*life history*), razão pela qual serão analisados os relatos do adolescente e os documentos e relatórios que constam em sua pasta individual.

Em 1920, a abordagem metodológica da História de Vida foi introduzida, no meio acadêmico, pela escola de Chicago e desenvolvida por Znaniescki, na Polônia. A partir da década de 1960, esse método de pesquisa buscou instituir métodos de análise do *vivido*, estabelecendo uma técnica de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais; hodiernamente, esta técnica encontra-se em contínua evolução, conforme já apontavam Spíndola e Santos, em estudo de 2003.

No Brasil, este tipo de pesquisa tem sido utilizada, na área de Educação Especial, desde a década de 1980, por Glat (1989), Canejo (1996), Santos (1999), Ribeiro (2001), Nogueira (2002), Santos (2003), Glat e Duque (2003), Góes (2004), Carneiro (2007), Muller e Glat (2007), Antunes (2012).

O discurso do sujeito, mesmo que de forma não consciente, possui, também, um teor crítico, além de descritivo, revelando-se num ensejo para meditação tanto para o

narrador (sujeito/*vivido*), como para o ouvinte (pesquisador). Segundo Bertaux (1980, p. 210), “[...] o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto a conta.”. Diante dessa constatação, esta particularidade desta técnica a distingue das demais, devido ao respeito que o pesquisador tem pela opinião do sujeito, sem colocá-lo, entretanto, numa situação passiva diante da análise, assim há uma relação dialética entre o investigador e o investigado.

O método de História de Vida consiste em entrevista aberta em que o pesquisador solicita ao entrevistado que relate sobre um fato ou aspecto de sua vida, diante das colocações do sujeito. O pesquisador interfere somente quando necessário, para esclarecer algo ou para coletar maiores informações sobre os fatos. Entretanto, o direcionamento das informações e os tópicos abordados surgem de forma bem espontânea durante a conversação e são respeitados pelo pesquisador. Todo o colóquio é permeado por uma escuta atenta e respeitosa por parte do pesquisador, objetivando apreender o mundo pessoal do sujeito, conforme suas peculiaridades. Logo, acerca da oitiva das narrativas, Augras (1989, p. 12) dispõe: “Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo [...]”.

Glat (1989) aborda a autenticidade aferida ao método, no momento em que os fatos considerados dignos de interesse científico são considerados pelo próprio sujeito, não necessariamente comprovando as hipóteses que o pesquisador, observando-as de fora, havia pensado em comprovar. Segundo a autora, a principal vantagem do método de história de Vida é:

[...] que garante que a tendência observada ou os fatos considerados dignos de interesse científico são os apontados pelos próprios sujeitos, e não aqueles que o pesquisador de fora e *a priori*, achava que ia encontrar; geralmente, comprovando sua hipótese. (GLAT, 1989, p. 16).

Por conseguinte, a alteridade desse encontro entre *vivido* e investigador é mantida pelo movimento de *dar voz ao sujeito*, isto é, *falar com ele e não sobre ele*. Deste modo, consegue-se compreender o mundo do outro. “Nessa perspectiva o pesquisador é, antes de qualquer coisa, aprendiz da verdade do outro [...]” (AUGRAS, 1989, p. 12).

Este deve ser o percurso durante toda coleta de dados: uma escuta bem atenta, sobre tudo o que o sujeito relatar sobre sua história de vida. Contudo, quando se possibilita a interlocução do sujeito, o cientista possivelmente se surpreenderá com sua

descoberta, logo compartilhamos da ideia de Bogdan e Taylor (1992) de que, nem sempre, o que a pessoa com deficiência intelectual pensa sobre si mesma equivale às aceções dos profissionais e dos pesquisadores.

O estudo em pauta, durante todo seu trajeto, buscou apreender a visão mais genuína possível do *vivido*, com o fito de colher, sobretudo, suas peculiaridades e idiossincrasias, destacando os aspectos mais relevantes para a pesquisa sob a perspectiva do adolescente com deficiência intelectual.

### 3.1 Participantes e fontes de dados

O nosso estudo foi realizado por meio de análise documental e entrevista com um adolescente com D.I., acolhido em um de Abrigo institucional.

Os critérios para a escolha do sujeito da pesquisa foram: *diagnóstico de deficiência intelectual, matrícula regular numa escola estadual do sistema regular de ensino e condições para participar do método de História de Vida, ou seja, aptidão para participar de uma entrevista aberta*. Diante desses critérios, apenas *um adolescente correspondeu a esse perfil*, razão pela qual a entrevista foi realizada somente com *1 (um) sujeito*, o qual denominaremos de Sávio, nome fictício escolhido pelo próprio adolescente.

Sávio, 16 (dezesseis) anos, foi, inicialmente, acolhido em Abrigo institucional, no ano de 2012, estudou em escola estadual, localizada nas proximidades dessa instituição. Posteriormente, foi transferido para a unidade de acolhimento em que reside, desde 05/12/2013, motivo pelo qual foi matriculado, inicialmente, numa escola bem próxima a esta, porém frequentou durante cerca de um mês, no período de novembro ao início de dezembro de 2013. Sávio não se adaptou a essa escola, assim, durante seis meses, não frequentou as aulas. Diante desse fato, foi necessário matriculá-lo em outro colégio estadual, no segundo semestre de 2014. Durante a pesquisa (final do semestre de 2014 e início do semestre de 2015), estava estudando neste último colégio, cursando o 7º ano.

Foram utilizados os *dados disponíveis*, quais sejam, *o prontuário do sujeito, sua pasta escolar*, entre outros, que pudessem permitir o *resgate de sua trajetória*.

Os dados permitiram a compreensão de sua trajetória e exerceram o papel de nos possibilitar ter uma visão das experiências de Sávio no Abrigo, como dados

complementares para que pudéssemos acompanhar com mais clareza a narrativa do sujeito.

### **3.2 Local da Pesquisa: O Abrigo Institucional – Breve Histórico**

O Abrigo institucional em que realizamos esta pesquisa foi fundado em 1985 e sua manutenção é realizada pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS)<sup>19</sup>. Esta instituição de acolhimento abriga crianças e adolescentes com a faixa etária de 7 a 18 anos e adultos<sup>20</sup> com deficiência intelectual, oriundos de famílias de baixa renda e/ou em situação de abandono, encaminhados pelo Juizado da Infância e da Juventude e Conselhos Tutelares.

Anterior à criação desta instituição de acolhimento, os com deficiência intelectual<sup>21</sup>, as pessoas em conflito com a lei e/ou os abandonados eram submetidos à mesma forma de tratamento, sem distinção, inclusive eram todos residentes de uma mesma instituição e possuíam um mesmo traço característico: eram considerados desviantes da pretensa noção de *normalidade*.

A institucionalização das crianças e adolescentes na cidade da pesquisa passou por processo árduo, em virtude do desinteresse do estado e das autoridades com estes indivíduos, principalmente, as crianças e adolescentes com deficiências. Somente a partir da mobilização dos profissionais da área de educação especial, bem como dos responsáveis legais por essas pessoas com deficiências, principalmente, com deficiência intelectual, iniciaram as discussões com a direção da extinta Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), e com o Secretário de Educação do Estado na época, no

---

<sup>19</sup> A Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social – (STDS) mantém e coordena a maioria dos abrigos institucionais existentes na cidade em que foi realizada a pesquisa. Uma das atividades exercidas por meio de sua Coordenadoria de Proteção Social Especial propõe viabilizar empregos apropriados para adolescentes e adultos com D.I. A coordenadoria estabelece contato com empresas e prepara os adolescentes deficientes intelectuais para o mercado de trabalho, por meio de oficinas lúdicas e educativas, oferecidas no Laboratório de Inclusão (pertencente a Coordenadoria de Proteção Social Especial) e oferece acompanhamento durante todo o processo, que engloba desde a preparação do adolescente para o exercício da função até seu acompanhamento com visitas ao local de trabalho

<sup>20</sup> Esses adultos foram adolescentes que alcançaram a maioridade, mas ainda são residentes desta instituição porque não conseguiram o desligamento da condição de institucionalizados. Nesse sentido, foi criado um anexo para que esses adultos sejam transferidos e preparados para o desligamento da unidade de acolhimento. No entanto, a pesquisa em pauta foi realizada exclusivamente na ala em que se encontram as crianças e adolescentes. Cabe ressaltar também que a proposta dessa instituição é acolher crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

<sup>21</sup> Na época denominados deficientes mentais.



início dos anos 1980. Assim, em 1985, foi concedido parecer favorável pelo Estado, para a criação de uma unidade de acolhimento específica para os com deficiência intelectual, separando-os das demais pessoas que necessitavam do Abrigo institucional.

Foram inúmeras as dificuldades no desenvolvimento das atividades nesta unidade, em meados dos anos 1980, destinada ao abrigo de crianças e adolescentes com D.I., afastada dos bairros residenciais<sup>22</sup>. A estrutura da casa era péssima, não havia funcionários lotados, nem equipe técnica para atendimento aos internos, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição.

No entanto, esse Abrigo institucional possuía, na época, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2011), a missão de “Resgatar a dignidade de deficientes mentais oriundos de camadas de baixa renda reunindo-os em um só local de acolhimento. Fundamentado em uma proposta terapêutica, flexível e dinâmica”.

Todavia, a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Abrigo em pauta foi conduzido para um bairro residencial. A unidade de acolhimento atual tem como objetivo geral, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014, p. 8), “proporcionar aos seus acolhidos, o desenvolvimento pleno de suas potencialidades por meio de atividades terapêuticas e pedagógicas”.

Durante a realização da pesquisa, o abrigo acolhia 14 (catorze) adolescentes e 1 (uma) criança, perfazendo um total de 15 (quinze) acolhidos, porém a coordenação informou que aguardava adolescentes provenientes do interior do estado, pois a instituição é preparada para atender até 30 crianças e adolescentes. No anexo desta unidade, havia 15 adultos, em período de desligamento<sup>23</sup>, portanto devemos destacar que a maioria destas crianças e adolescentes não conseguem adoção, e um contingente mínimo retorna ao convívio familiar. Assim, nesse contexto, a unidade de acolhimento justifica a manutenção de um anexo que prepara adultos que um dia foram crianças e adolescentes residentes na instituição para o desligamento da unidade. O público-alvo deste Abrigo Institucional se caracteriza por ser proveniente de famílias pobres, vítima

---

<sup>22</sup> Neste período (anos 1980), os Abrigos institucionais ainda eram afastados dos bairros residenciais, principalmente os destinados aos com deficiência intelectual, para preservar a sociedade destes “desviantes da normalidade”.

<sup>23</sup> A manutenção desses adultos no anexo da unidade de acolhimento fere o artigo 101 do ECA: “Abrigo é medida provisória excepcional utilizável como forma de transição para colocação em família substituta”.

das injustiças sociais, que, além das inúmeras dificuldades destinadas a enfrentar, ainda são crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

Diante desta realidade, a Casa de Acolhimento tem como objetivos específicos:

Garantir um acolhimento afetuoso e seguro capaz de compreender as manifestações do indivíduo.  
 Proporcionar a clientela o desenvolvimento pleno de suas potencialidades biopsicossociais através de atividades terapêuticas e pedagógicas.  
 Promover o resgate, a manutenção e o fortalecimento dos vínculos familiares, almejando a reinserção familiar e comunitária.  
 Promover articulação com o Sistema Único de Saúde (SUS) garantindo uma atenção integral aos acolhidos.  
 Inserir os acolhidos na Rede Oficial de Ensino e em atendimentos educacionais especializados (AEE) contribuindo para uma constante melhoria das condições educacionais, visando assegurar uma educação de qualidade em um ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo;  
 Desenvolver ações que possibilitem a integração social através da participação em eventos de lazer, arte, cultura e esporte. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 10).

No Abrigo, objeto do estudo, funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>24</sup> para as crianças e adolescentes que não frequentam escolas regulares. O corpo de funcionários do abrigo compreende: 1 (uma) coordenadora, equipe multidisciplinar composta por 2 (dois) pedagogos, 2 (dois) assistentes sociais, 2 (dois) psicólogos, esses profissionais se revezam nos turnos manhã e tarde. Além de possuir 7 (sete) educadores sociais que possuem escala alternada para prestar atendimento por 24 horas, 2 (duas) cozinheiras, 2 (dois) serviços gerais, 1 (um) vigia, 1 (um) motorista, essas quatro categorias mencionadas trabalham em dois turnos (manhã e tarde).

Na unidade de acolhimento, há atendimento das especialidades de Pedagogia, Fonoaudiologia, Psiquiatria, Psicologia, Serviço Social, Odontologia, Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Excluindo a Pedagogia, a Psicologia e o Serviço Social, que se revezam nos turnos manhã e tarde, os demais profissionais atendem em horários previamente marcados e não fazem parte do corpo de funcionários do Abrigo, todavia configuram-se como serviços prestados à instituição.

Assim, todas as crianças e adolescentes normalmente recebem atendimento nas especialidades da área da saúde, no espaço do próprio Abrigo institucional, logo o maior

---

<sup>24</sup> Dado colhido de acordo com documento que se encontra no Abrigo.

contato destas é restrito ao espaço físico do Abrigo, excluindo-as do convívio com quem não possui deficiência, contrariando, assim, a proposta do ECA de proporcionar a inserção na comunidade em que vivem. O contato dessas crianças e adolescentes com o mundo exterior ao Abrigo em que residem acontece por ocasião de um passeio em grupo proporcionado pela instituição (em datas comemorativas etc.), contato com a escola<sup>25</sup>, ou quando necessitam de atendimento médico em alguma especialidade que não é oferecida no âmbito do abrigo ou qualquer outra situação similar<sup>26</sup>.

### 3.3 Instrumentos

Foi utilizado o roteiro temático (Tabela1), constando de uma pergunta ou afirmação problematizadora inicial, conforme o tema previsto para cada encontro.

### 3.4 Procedimento para Coleta de Dados

Com o fim de viabilizar a investigação, foi necessária a apresentação do projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para sua autorização. De posse do Projeto nº 1104/2014, em anexo, devidamente deferido, mantivemos contato com a instituição de acolhimento para realização do estudo. Logo, fomos informados de que teríamos que dispor de uma autorização do coordenador do laboratório de Inclusão. Então, procuramos a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), à qual o Laboratório de Inclusão<sup>27</sup> é vinculado, a fim de apresentarmos o projeto ao coordenador do laboratório. Apenas após esse processo, a pesquisa poderia ser iniciada.

---

<sup>25</sup> Como já foi relatado, no momento da pesquisa, apenas Sávio era matriculado e frequentava a escola regular nos arredores da comunidade em que está inserido o Abrigo Institucional. Tivemos acesso ao documento que continha nome, idade, alunos que eram matriculados e frequentavam a escola, alunos que eram matriculados e não frequentavam a escola, alunos que por algum motivo especial não eram matriculados em escola de ensino regular.

<sup>26</sup> De acordo com Goffman (1974), esta situação de *fechamento*, em que se encontra o abrigo institucional da pesquisa em pauta, pode prejudicar o desenvolvimento psicossocial desses acolhidos e sobremaneira seus processos de desligamento da instituição na fase adulta, tendo em vista a necessidade da manutenção de um anexo que prepara esses adultos para o desligamento.

<sup>27</sup> O laboratório de Inclusão pertence à Coordenação de Proteção Social Especial e ambos pertencem à Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) que mantém o Abrigo institucional da pesquisa. Para que a pesquisa pudesse ser iniciada, foi necessário apresentarmos o projeto ao Laboratório

No primeiro encontro com a coordenadora da unidade de acolhimento, tivemos acesso ao quadro de crianças e adolescentes acolhidos e, nesse momento, apresentamos em slides, sucintamente, um resumo da pesquisa e as documentações necessárias para sua realização (termo de consentimento para realização da pesquisa com seres humanos e termo de consentimento do responsável pelos adolescentes). A partir de então, foi esclarecido qual o objetivo da pesquisa e quais sujeitos seriam necessários para dar início a ela.

Antes mesmo de iniciarmos os contatos com os adolescentes, Sávio foi apresentado pela coordenadora do Abrigo como único adolescente acolhido, que, no momento, atendia aos requisitos propostos no projeto de pesquisa (ser adolescente com deficiência intelectual, possuir diagnóstico médico e/ou psicológico, estar regularmente matriculado em escola pública regular). Conversamos sobre o significado do estudo. Ao adolescente foi exposto o motivo pelo qual somente ele, no momento, atendia às condições necessárias para o projeto e como desenvolveríamos as entrevistas. Por fim, indagamos se ele aceitaria ser entrevistado.

O primeiro encontro ocorreu com boa aceitação por parte de Sávio, que ouviu com atenção o relato a respeito da pesquisa, indagou-nos como seriam as perguntas, se iríamos gravá-lo, fotografá-lo ou filmá-lo. Após todos os esclarecimentos, Sávio concordou em participar, logo agendamos o encontro seguinte.

As entrevistas foram realizadas na unidade de acolhimento, especificamente na sala da pedagogia. No tocante à duração dos encontros, não havia rigidez no tempo para finalizá-los, entretanto mantivemos sempre atenção ao *ponto de saturação*, ou seja, até quando fomos percebendo que não havia mais nada de novo para se extrair das falas do sujeito sobre aquele tema, pois surgiam sempre respostas repetitivas. A interrupção das entrevistas também ocorria devido a qualquer sinal de cansaço por parte de Sávio. Essa atitude evitou tornarmos o momento entediante e o risco de o adolescente desistir de ser entrevistado. Os encontros tiveram, em média, a duração de 1 (uma) hora e 20 (vinte)

---

de Inclusão que nos autorizou (por meio de uma ligação telefônica ao abrigo) a realizarmos a pesquisa no Abrigo Institucional. Esse Laboratório realiza trabalhos com os adolescentes e com os adultos dos Abrigos institucionais com o objetivo de prepará-los ao desligamento das Unidades de Acolhimento, inserindo-os no mundo do trabalho.

minutos.<sup>28</sup> No segundo semestre de 2014, especificamente no mês de novembro, as entrevistas foram iniciadas, sendo finalizadas no mês de março de 2015, totalizando 15 (quinze) encontros, realizados um a cada semana.

Utilizamos entrevista aberta, numa forma de diálogo, no qual a pesquisadora fazia uso de uma pergunta ou afirmação problematizadora, conforme o roteiro, para iniciar a interlocução com Sávio. Obviamente, tínhamos um planejamento prévio das temáticas que deveriam ser abordadas nos encontros, mas somente a partir da escuta e da transcrição das entrevistas é que foi possível organizar uma tabela que nos permitisse observar a sequência temática ocorrida e se havíamos esgotado e explorado suficientemente os temas de sua trajetória de vida. Foram computadas 19h e 57min de entrevistas, e os temas abordados foram: abrigo, família, escola, exclusão, perspectivas de vida futura, namoro, sexualidade conforme a tabela seguinte:

Tabela 1 – Organização dos Núcleos de Significados no Decorrer dos Encontros

TEMA	ENCONTRO	DATA	TEMPO
<b>Família. Abrigo. Exclusão</b>	<u>1</u>	12/11/14	30 min
<b>Abrigo</b>	2	19/11/14	162 min
<b>Família</b>	5	10/12/14	3h10min
	6	17/12/14	
	13	04/03/15	
<b>Exclusão</b>	3	26/11/14	75 min
<b>Abrigo</b>			1h15min
<b>Família</b>	4	03/12/15	115 min
<b>Escola</b>	7	08/01/15	2h30min
	8	15/01/15	
	9	22/01/15	

(Continua)

---

<sup>28</sup> Ainda que o tempo médio dos encontros tenha sido de 1 (uma) hora e 20 (minutos), procurou-se respeitar o *ponto de saturação*, não permitindo que a entrevista propriamente dita ultrapassasse a média de 30 a 40 minutos.

## (Continuação da tabela 1)

TEMA	ENCONTRO	DATA	TEMPO
<b>Perspectiva de futuro</b>	10	04/02/15	195 m
<b>Transição para vida adulta.</b>	11	11/02/15	3h25min
<b>Namoro</b>	12	18/02/15	
<b>Sexualidade.</b>	14	11/03/15	
	15	18/03/15	
<b>Total de horas de entrevista</b>			<b>19h57min</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Durante os encontros, procurávamos deixar o adolescente à vontade, e as entrevistas transcorriam em um ambiente de descontração. As entrevistas foram gravadas. Algumas também foram filmadas por solicitação de Sávio. Essas filmagens foram apenas consideradas como material complementar para análise de dados, pois o foco da pesquisa se deu a partir da narrativa do sujeito e da análise documental (ver quadro 2).

Os encontros transcorreram num clima de muita cordialidade por parte do entrevistado e da pesquisadora, a qual buscou manter bastante respeito e atenção, durante todos os momentos, deixando que Sávio falasse com calma sobre sua vida e seu percurso escolar, interferindo o mínimo possível, somente quando necessário, para esclarecimento de algum ponto. Assim, procuramos explicar, com muita calma (quantas vezes fosse necessário), os objetivos dessa pesquisa para o adolescente, utilizando uma linguagem inteligível para ele, a fim de mantermos um clima de confiabilidade.

Sávio, no entanto, às vezes, tinha dificuldade de se manter verbalmente no contexto do diálogo, e a pesquisadora teve que introduzir algumas, ao longo das falas, para dar seguimento ao tema que Sávio discorria. No entanto, nunca ele deixou de nos atender. Vale salientar que, normalmente, chegávamos às 14 horas, contudo o horário de início das conversas era determinado pelo adolescente. Apesar de estar esperando ansioso pela chegada da pesquisadora, a qual chamava de “professora”, nem sempre estava disponível para conversar quando chegava. Às vezes, tínhamos que assistir jogo na televisão com os demais colegas do Abrigo ou conquistá-lo por meio de alguma atividade interessante, como, por exemplo: brincadeiras com palavras em inglês que ele queria aprender, jogo de dominó, músicas ouvidas pelo celular, passeio pelo ambiente

do abrigo para conhecermos seus amigos (os que gostava e aqueles que ele não gostava), conhecer sua namorada, conversar com sua namorada etc.

Assim, íamos adquirindo a confiança do adolescente, para que chegássemos até o momento da entrevista, após as atividades e, desta forma, o contato com Sávio se tornou mais rico. Nosso contato transcorreu durante o período da tarde, uma vez por semana, durante 5 (cinco) meses. Destaque-se que o lapso temporal atingido foi determinado pelo adolescente, à medida que os assuntos começaram a ser relatados por ele repetidamente. Iniciamos, pois, a leitura desse material, ou seja, ouvimos exaustivamente as gravações para extrairmos os temas mais relevantes.

Ainda com relação ao contato pessoal com o sujeito da pesquisa, podemos destacar que Sávio gostava de ser entrevistado, sentia-se lisonjeado e em situação privilegiada em comparação ao demais que não atendiam aos requisitos propostos no projeto da pesquisa. Na maioria dos encontros, ficava ansioso à espera da chegada da pesquisadora, pois para ele era mais do que uma entrevista, relatava ser um “momento de visita”, afirmava que queria ser visitado sempre. Primava pelo asseio pessoal e sempre procurava receber a pesquisadora com suas melhores vestimentas. Necessitamos adequar os horários das entrevistas ao turno da tarde para não colidir com o horário de sua escola.

Ao término de cada encontro, sempre solicitava que disséssemos quando seria a próxima “visita”. Explicávamos que era uma pesquisa, um estudo, no qual estava nos auxiliando e que quando tivesse próximo do final ele seria avisado, deixando claro que a pesquisa teria um fim. O adolescente solicitava que, naquele momento dirigido a ele, participássemos da sua vida, mostrava-nos seus pertences pessoais: cadernos, bola de futebol, camisa do time, bilhetes que recebera de sua irmã no Natal de 2013, no período de visita.

Sentia-se valorizado e diferenciado com a presença da pesquisadora. Sentimos também certo apreço pela pessoa da pesquisadora, quando a convidou para festa de Natal realizada no Abrigo Institucional em que Sávio participaria com os demais residentes. Relatou ser muito importante para ele que a pesquisadora o visse cantar. No entanto ela justificou o motivo de não poder estar presente, e Sávio lamentou.

O adolescente, durante as entrevistas, não demonstrou sinais de agressividade, característica, por vezes, relatada em seus “relatórios de ocorrências diárias.” Em alguns encontros, demonstrou sinais de ansiedade e tristeza, como também momentos de

alegria, sonolência e indisposição. Contudo, justificava a sonolência e indisposição como efeitos colaterais das medicações que eram prescritas pelo psiquiatra. Portanto, podemos concluir que a pesquisa realizada com Sávio foi imbuída de aceitação por parte do adolescente, sem mais ocorrências que possam ser destacadas como importantes nesse momento.

Ademais, foram utilizados os dados do prontuário institucional e escolar e das anotações em uma folha de registro, priorizando os pontos relacionados com o objetivo do estudo, conforme será abordado no quadro apresentado a seguir:

Quadro 2 – Roteiro de Coleta de Dados Documentais

DATA	TURNO	DOCUMENTO	LOCAL
07/11/14	Manhã	Pasta de documentos individuais/observações sobre o adolescente intitulado: <i>ocorrências diárias</i>	Sala de arquivos do abrigo institucional
14/11/14	Manhã	Relatório sobre a vida do adolescente desde o primeiro acolhimento em abrigo institucional	
21/11/14	Manhã	Relatórios psiquiátricos dos médicos do hospital de Messejana que o acompanham no abrigo institucional	
05/12/14	Manhã	Boletim escolar /relatório escolar (escola que o adolescente esteve matriculado durante a pesquisa) relatório de alunos matriculados/ não matriculados em escolas, relatórios de alunos matriculados que não frequentam a escola.	
12/12/14	Manhã	Relatórios da assistente social e da equipe multidisciplinar que acompanha o adolescente.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.5 Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada a partir da triangulação dos dados provenientes dessas entrevistas e das anotações dos documentos, os quais foram descritos como história de vida do sujeito.



Os dados da entrevista foram transcritos textualmente, ao descrevermos a narrativa do adolescente. Apesar de um momento de filmagem solicitado por Sávio, não foi submetido o material visual à análise, ele apenas complementarará as observações em relação às expressões significativas e relevantes para a narrativa.

Após a transcrição das falas, realizamos leituras exaustivas, a fim de localizar os fatos mais importantes ou frequentes ao objeto de estudo, os quais possibilitaram o estabelecimento de temas e a organização por núcleos de sentido com base em Minayo (1996). De acordo com a autora, realizar uma análise temática requer descobrir os núcleos de significados presentes ou frequentes numa comunicação. Assim a autora explicita que “Qualitativamente [...] a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso” (MINAYO, 1996, p. 209).

Minayo (1996) aborda a noção de tema como uma afirmativa sobre um assunto específico, englobando um esquema de relações, podendo ser representado por uma palavra, um resumo, uma frase. Ainda afirma que a validade dos núcleos de sentidos não são de ordem linguística, mas psicológica.

Há três etapas importantes a serem seguidas para realizarmos a Análise Temática: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa analisamos os documentos escolhidos, retomamos as hipóteses da pesquisa: 1) Como esse adolescente excluído duplamente – por abandono e deficiência – interpreta sua situação de vida e como suas percepções foram incorporadas; 2) sobre sua história de vida e escolar, e expectativa de vida adulta (trabalho, profissionalização, relacionamentos afetivos, sexualidade). No sentido de ponderá-las acerca do material coletado, realizamos uma leitura exaustiva do material e destacamos os conceitos teóricos que sustentaram a análise. A exploração do material consiste na aquisição das unidades de registro, as quais poderão ser: uma palavra, um fato ou uma frase. Assim, escolhemos as regras de contagem, que nos possibilitam uma quantificação, e os temas conforme descrito anteriormente. O tratamento dos dados refere-se aos núcleos de sentidos como forma de inferência e realiza interpretações possíveis a partir de seu referencial teórico (MINAYO, 1996).

Desta forma, à luz do referencial teórico adotado, *os núcleos de sentido elaborados*, posteriormente à coleta dos dados e da complementação de elementos

documentais, facilitaram a compreensão da história de vida de Sávio. Esses núcleos estavam relacionados aos aspectos de sua trajetória de vida que compuseram os objetivos de nosso estudo: abrigo, família, escolaridade, futuro.

A narrativa do sujeito permitiu a construção de quatro temas, que serão descritos no próximo capítulo:

1. História de família: marcas das saudades;
2. História do abrigo: marcas da exclusão;
3. História da escolaridade: inclusão, afinal?
4. História de perspectiva de futuro e transição para a vida adulta: Perspectivas inclusivas?

#### 4. HISTÓRIAS... TANTAS HISTÓRIAS!

*“[...] a moderna ciência histórica mostra claramente que o passado é sempre reinterpretado à luz do presente.” (Augras)*

Neste capítulo, é apresentada a análise da História de Vida de Sávio (nome fictício), adolescente, aluno do 7<sup>a</sup> ano do ensino fundamental de um colégio municipal, institucionalizado em um Abrigo.

Sávio relatou suas histórias de vida, reinterpretadas, em seu contexto atual, isto é, sua própria visão de mundo e os fatos mais relevantes, que, arraigados em sua memória, vieram à tona no momento da entrevista.

Procuramos observar as visões que o adolescente possui sobre alguns aspectos, que compõem a sua vida, e qual o valor que define para cada um deles. Assim sendo, através das histórias que permeiam o seu mundo, muitos sentimentos, contradições, desejos, foram aos poucos sendo revelados.

##### 4.1 Histórias de Famílias: Marcas da saudade

A história de família de Sávio foi uma das primeiras a ser abordada por ele. O adolescente possui uma biografia fortemente carregada pela exclusão, além de existir, em seu imaginário, a figura de um homem grande, alto, forte, que o deixou um dia em um abrigo juntamente com seus irmãos, e ele ressalta que pode ter sido seu pai. Ao lembrar-se desse homem, seu semblante torna-se triste, logo baixa a cabeça, seus olhos fitam o chão. Em seguida, diz, de forma confusa, não ter lembranças de quem o colocou no Abrigo, inclusive ressalta não ter conhecimento sobre a cidade onde nasceu. As lembranças apresentam-se nebulosas para Sávio, que menciona ter sido levado ao abrigo muito “pequeninho”.

As histórias de família do adolescente são permeadas pelas vivências no Abrigo, pois o tempo de convívio com sua família foi bem inferior ao que está em situação de acolhimento institucional.

Solicitamos que Sávio falasse um pouco sobre sua família e ele apresentou a seguinte narrativa:

- Minha família, é?
- Sim, sua família.
- Faz tempo que não vejo meu pai... Eu tenho sete irmãos. Oito comigo. Pergunta ali pra ele? [referindo-se ao educador social, que estava distante]
- Tem três no outro Abrigo [no qual residia anteriormente]; quatro em casa... E eu aqui. Eu num conheço os outro (sic) não, que mora (sic) em casa. Eu vivia no [...], no [...]. Eu num sei onde nasci... ou foi meu pai ou minha mãe que me botou aqui... Aqui no Abrigo, né? Bem pequenininho... Por isso que nem conheço minha casa... Acho que foi no [...]. Você quer mais coisa? Eu num sei não!

Os principais motivos de Acolhimento institucional são as violações dos direitos da criança e do adolescente, incluindo maus-tratos e negligência familiar. De acordo com a leitura da documentação do adolescente e de seu prontuário individual, existente no Abrigo, foram encontradas poucas informações sobre sua família. Constam somente os nomes dos pais e dos irmãos. Sávio não possui lembranças dos pais.

Ele veio me visitar lá no outro Abrigo... mais eu nem lembro do jeito dele não... Eu sei que era grande... Acho que eles eram separado (sic)... Acho que minha mãe era separada do meu pai...

No entanto, lembra-se de seus irmãos, pois estes conviveram com ele no Abrigo onde moravam anteriormente, demonstrando claramente que sua referência familiar está relacionada aos irmãos. Logo, a ausência destes na vida do adolescente no Abrigo, em que está acolhido atualmente, tem sido prejudicial. Assim, mais uma lacuna se estabelece na vida de Sávio! Suas falas são repletas de queixas, em razão da ausência dos irmãos. Em suas narrativas, a ausência dos irmãos é externada como algo extremamente difícil em sua vida. A separação entre Sávio e seus irmãos será abordada no contexto das Histórias de Transferência de Abrigo.

Para Reguera (2005), a família patriarcal tradicional tem vivido um processo de dissolução, anteriormente, elas eram os únicos espaços de formação dos indivíduos; atualmente, esses ambientes de desenvolvimento têm sido transformados. Diante desse aspecto, o autor destaca a necessidade de que haja estudos que possam apontar que, mesmo em contextos institucionais, por vezes inevitáveis, deve-se promover o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes acolhidos, com o objetivo de criar outros vínculos (fora da família) que possam ser decisivos na construção positiva da identidade deste acolhido.

O autor, portanto, se refere ao acolhimento institucional como o ambiente que possibilita a formação das identidades, das crianças e dos adolescentes acolhidos, proporcionando perspectivas de mudanças significativas em suas histórias de vida.

Contudo, devemos considerar que um número expressivo de famílias brasileiras tem a mãe como chefe, e a maioria dessas famílias se sustentam mensalmente com o equivalente a meio salário mínimo *per capita*. Sendo assim, fatores como a pobreza, o desemprego, a baixa escolaridade dos cuidadores destas crianças e destes adolescentes, a monoparentalidade, a hostilidade nas relações familiares, a presença de doença física e/ou mental, o grande número de filhos, de práticas educativas coercitivas, podem dificultar a tarefa de orientar e cuidar dos filhos, colocando em risco o bem-estar e o desenvolvimento dessas crianças e desses adolescentes, muitas vezes, levando-os à situação de acolhimento em unidades de abrigo institucional.

A falta de recursos familiares, ocasionada pela pobreza das famílias, é um dos principais fatores de negligência ou abandono em relação aos filhos. Neste sentido, a família não tem condições de desempenhar seu papel de protetora e, desta forma, estas crianças e adolescentes são expostos a muitos fatores de riscos que os levam possivelmente à institucionalização.

Neste viés, devemos refletir sobre a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, decorrente do abandono por suas famílias. Assim devem ser protegidos da situação de pobreza e desamparo por meio do acolhimento institucional. Entretanto, um contingente considerável de famílias também padece com sua pobreza, desinformação e ainda exclusão do procedimento e do encaminhamento de seus filhos ao abrigo (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Fávero, Vitale e Baptista (2008) realizaram pesquisa com familiares de crianças e adolescentes em situação de acolhimento em abrigo e enfatizaram aspectos que repercutem diretamente na vida da família, tais como: o aumento da expectativa de vida, propiciando maior convívio entre as gerações, originando também a existência de conflitos. Os avós podem assumir papel de relevância ao integrarem o sistema de apoio familiar. A inserção da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de filhos, as novas tecnologias, o teste de DNA, são alguns aspectos decisivos na construção de vínculos familiares atuais.

As autoras ainda destacam a responsabilidade da mulher pelo cuidado e suposto descuido com os filhos, ademais a família monoparental, os recasamentos, são

indicadores das mudanças pelas quais têm passado as famílias. Desta forma, abrangemos não somente mudanças no ponto de vista sociocultural, contudo evidenciamos a diversidade das configurações familiares. Nesta perspectiva, ressaltam os diferentes impactos dessas mudanças de acordo com a condição social familiar. As famílias pobres experienciam muitas rupturas (empregos instáveis, troca de moradia, corte na escolarização dos filhos, rompimentos nas relações) que podem causar a saída temporária ou definitiva de seus filhos menores para institucionalização em abrigos (FÁVERO; VITALE; BAPTISTA, 2008).

Assim, apreendemos que as famílias das crianças e adolescentes carecem de um olhar especial por parte de programas oficiais de auxílio; dirigidos ao apoio material e profissional, de modo a realmente preservar o convívio das crianças e dos adolescentes em condições de miserabilidade, além de restringir o acolhimento institucional apenas em necessidade de proteção que extrapole as necessidades socioeconômicas dessas famílias, como propõe o ECA em seu artigo 23.

Em pesquisa realizada pelo IPEA, constatou-se que de 4.587 crianças sob medida de proteção do estado, 67% não eram abandonadas e sim provenientes de famílias. Todavia, a pesquisa ressalta que o motivo pelo qual essas crianças e adolescentes são levados ao abrigo institucional, tem sido a situação miserável dessas famílias, ocasionando a privação material das crianças e adolescentes e o acolhimento institucional. Cabe destacar que, de acordo com a pesquisa assinalada, 14% das crianças e adolescentes acolhidos no Estado de São Paulo tiveram suas institucionalizações requisitadas pelos próprios familiares ao Conselho Tutelar. Outro dado é que, em 26% dos acolhimentos institucionais, deveria ter sido aplicada a medida protetiva de apoio sociofamiliar, mantendo as crianças e adolescentes com suas próprias famílias (FÁVERO; VITALE; BAPTISTA, 2008).

Todavia, o contato com as famílias após o acolhimento é necessário para a manutenção do vínculo familiar dessas crianças e adolescentes. Para Sartí (1999, p. 100), família é

o lugar onde se ouvem as primeiras falas com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. É onde se aprende a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Este processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda vida, a partir de diferentes lugares que se ocupa na família.

Nesta perspectiva, compreendemos quão importante é o papel da família para dar sustentação às experiências vividas de qualquer pessoa. Como então garantir que esses elos familiares sejam mantidos, mesmo em situação de acolhimento institucional? É necessário que as políticas se efetivem de fato em contraposição ao assistencialismo predominante, por vezes, na institucionalização de crianças e adolescentes.

Sávio demonstra a ausência desse sentimento de pertença que os laços familiares compõem, além de desejar resgatar o contato com seus irmãos que concebem seu referencial familiar e de almejar constituir sua própria família, no futuro. Vejamos o relato do adolescente:

Eu queria ver eles... eu queria ir lá na minha casa... Eu acho que eu tenho casa... Lá no [...] eu acho... Onde mora meu irmão... meu outro irmão.. Sabe aqueles irmãos? [Sim!] Queria morar com eles, lá no [...]! Queria... Eu queria tudo junto... eu eles... meu irmão...Eu também Quero casar, ter filhos, muitos filhos...Mas... quero morar com eles...Eu quero... e a mãe deles...

Rizzini e Rizzini (2004) destacam o anseio dos adolescentes acolhidos institucionalmente de constituírem famílias. Esse desejo corrobora a ideia de oferecer aos filhos uma história de vida bem distante da sua.

Sávio destaca a saudade dos irmãos com muita tristeza...

Eu às vezes choro... eu choro lá no quarto... [Chora por quê?] Porque eu sinto saudade dos meus irmão.  
Um dia eles fizeram bilhete pra mim... Foi a minha irmã...  
Ela fez bilhete pra mim... [Quando foi que ela fez esse bilhete?]  
Quando ela veio aqui? [Faz muito tempo?]  
Faz... Faz muito... Muito... Tempo... [Ela escreveu o quê?]  
Um monte de coisa... E disse que tem saudade...  
E disse que me ama... Disse que me ama...  
Um dia quando eu crescer... eu vou casar e ter família...

Em suma, Sávio relata a saudade dos irmãos, sentimento compreensível pelo corpo de funcionários do abrigo em que reside. Providências no sentido de reparar esse dano ao adolescente e restituir seus laços familiares com os irmãos já foram tomadas

pelo o abrigo, o qual ainda aguardava pronunciamento do juiz com relação a essa situação de descumprimento da lei<sup>29</sup>.

#### 4.2 Histórias de Abrigos: Marcas da exclusão

A temática contendo Histórias de Abrigos permeou toda a pesquisa. Sávio ressaltou alguns fatos, acompanhados de sentimentos de mágoa, tristeza e, às vezes, revolta, em relação aos abrigos em que foi acolhido, anteriormente. Todavia, destacou os relacionamentos com os educadores sociais do abrigo, onde se encontrava no decorrer da pesquisa, como amigáveis e pautados em bons sentimentos. Sávio relatou com tristeza sua transferência do Abrigo anterior, no qual era acolhido juntamente com os irmãos, para o atual, no qual foi realizada a pesquisa. Na verdade, deixava transparecer um misto de sentimentos... Tristeza, mágoa e, por vezes, revolta, por ter ficado distante dos irmãos.

Foi solicitado a ele que descrevesse um pouco sobre a sua transferência para o abrigo atual, se ele poderia nos explicar o ocorrido. Assim, nada melhor do que a própria fala de Sávio para que se compreenda o sentimento dele sobre o assunto:

Eu vim pra esse Abrigo porque eu tava se danando lá! ...Eu quebrava tudo lá!... [Por quê?] Eles acordavam eu pra tomar o remédio ... aí eu não queria tomar... aí eu se agitava! Acooordaaa! Accoordaaa! Eles dizia! Pra tomar banho e merendar! Aí... eu quebrava tudo lá... Quando eu levantava ...Mas ... mas ... eu quero voltar pra lá! Porque meus irmão ta lá! Lá, no [...], onde os menino tão lá! [falava os nomes dos irmãos que haviam ficado no Abrigo anterior]...Num é que eu num goste daqui não! Eu gosto de tudo daqui... é porque eu fico longe dos meus irmão. Eu tenho saudade deles! Eu choro de noite! E às vezes eu se esqueço... Maiiiss.... aí quando eu se lembroo! Eu chooro muito! Aí ... os meus amigo daqui diz que vai trazer eles aqui, ou vai me levar lá [Quem são os seus amigos?] Os educadô! Eles são gente boa! São meus amigo ... tudim são meus amigo! A gente é muito unido aqui! Lá no outro Abrigo não... eu brigava e quebrava as coisa! Aqui eu num quebro nada ... eu sou muito calmo e todo mundo é legal comigo! Mais aí... eu não sou sastifeito não! Porque eu não tenho meus irmão! O meu amigo [se refere a um dos educadores] disse que não é certo deixar eu longe dos meus irmão... e ele disse que vai ver o que ele pode fazer... por eu né? Ele também promete levar eu lá, maiiiss ...num leva não, né? E um dia eu vou ficar com meus irmão, né?

---

<sup>29</sup> Até o final desta pesquisa ainda não havia sido resolvida a situação de Sávio.



Sávio se refere ao abrigo institucional em que reside como local em que se sente bem, deixando transparecer bons sentimentos com relação aos educadores sociais. Contudo, refere-se ao distanciamento dos irmãos com muita tristeza!

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) é claro quando se pronuncia sobre o princípio do não desmembramento de grupos de irmãos em caso de acolhimento em instituições, conforme dispõe, em seu artigo 92, inciso V, no intuito de preservar a criança e o adolescente, ao máximo, do sofrimento causado pela separação dos irmãos, aos quais são emocionalmente ligados, uma vez que esses vínculos são essenciais para o desenvolvimento saudável da criança.

As crianças e os adolescentes acolhidos em abrigos podem se afastar das famílias por um tempo ou definitivamente. Neste processo difícil, de encontro com um novo ambiente e com pessoas desconhecidas, faz-se necessário que irmãos permaneçam juntos, pois unidos vivenciaram momentos de negligência, abandono e sofrimento. A vinculação deles representa, portanto, o único laço afetivo que restou, mantendo, ainda assim, o sentimento de pertença e a negação da total solidão.

Não obstante, Sávio sofre pela privação do convívio com os irmãos, que continuaram acolhidos no Abrigo em que moravam juntos, e atribui sua transferência para Casa de Acolhimento atual unicamente ao seu comportamento inadequado. Assim sendo, sente-se o único responsável pela distância entre ele e os irmãos.

De acordo com dados colhidos no prontuário e na pasta individual do adolescente, ele foi afastado dos seus irmãos, sob a alegação do diretor do Abrigo em que residia de que o adolescente diagnosticado com deficiência intelectual teria que ser acolhido em um Abrigo que estivesse preparado para recebê-lo com esse tipo de deficiência<sup>30</sup>.

O Abrigo, no qual reside atualmente, não concorda com o desmembramento do grupo de irmãos, uma vez que fere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Assistente Social deste Abrigo, juntamente com a Psicóloga e a coordenadora elaboraram documento solicitando o retorno de Sávio à instituição anterior ao juiz que autorizou sua transferência. A petição continha laudo médico e relatório psicossocial ressaltando que o Abrigo em que Sávio está acolhido atualmente não é apropriado à

---

<sup>30</sup>O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como já mencionado no capítulo 2, não prevê a criação de abrigos Institucionais especialistas, nem ampara o desmembramento de irmãos.

*deficiência mental leve*<sup>31</sup> (termo utilizado pelo Abrigo) que o adolescente apresenta, comprovando, por meio do documento, que ele tem total condição de retorno ao convívio com os irmãos.

Desde o final de 2013, o adolescente somente encontra seus irmãos por ocasião do Natal, durante uma visita proporcionada pelo Abrigo em que reside atualmente.<sup>32</sup>

Por conseguinte, Sávio tem destacado a falta do convívio com os irmãos, inclusive, quando se reporta à escola, relata que os irmãos o auxiliavam nas tarefas escolares, bem como nas relações interpessoais, quando todos dividiam o mesmo ambiente escolar e eram acolhidos no mesmo Abrigo. Sávio relata:

Eles lá na escola me tratavam bem... [Quem lhe tratava bem?] os menino...  
[Nessa escola?]  
Não... não...Naquela outra... naquela que eu te disse  
que eles estudava lá...[Quando você estudava no mesmo colégio que seus  
irmãos?]  
É... é... Meus irmão não deixava que os menino mexesse comigo no recreio,  
não... Agora eu digo: -Bate aqui cara! Eles diz: - Bato nada... tu é doído! Tu  
toma remédio! - Bate cara... eu num sô doído não!

Sávio demonstrou que se sentia protegido por seus irmãos no ambiente escolar. Rocha (2013, p. 7), ao se referir às crianças e adolescentes em situação de acolhimento acompanhados de irmãos, ressalta: “O irmão pode ser mais que um companheiro, pode ser um irmão mais velho, protetor e cuidador [...]. O irmão é o último afeto que lhes restou”.

A autora defende com veemência o cumprimento da lei e destaca o não desmembramento de crianças e adolescentes em acolhimento como “ato intuitivo”, ressaltando que a manutenção de laços familiares auxilia substancialmente na geração de um acolhimento bem sucedido, dentre outros fatores positivos

Além dessa questão do distanciamento dos irmãos, há outra: a transferência de Sávio para a Casa de Acolhimento que atende especificamente crianças e adolescentes com D.I.. Isso o levou ao afastamento do convívio com os irmãos, resultando em consequências ruins em vários aspectos de sua vida, restringindo seu contato *apenas com os iguais* e até adolescentes com limitações bem maiores que a sua, tendo em vista

---

<sup>31</sup> Este termo como já foi explicitado no capítulo 1, não é mais utilizado atualmente.

<sup>32</sup> Até a finalização dessa pesquisa o juiz não havia autorizado o retorno de Sávio para o abrigo onde seus irmãos estão acolhidos.

que Sávio, conforme laudo médico, possui “retardo mental leve”<sup>33</sup> com alguns sinais de esquizofrenia. O parecer psicológico do prontuário do adolescente na Unidade de Acolhimento institucional consta que Sávio possui deficiência intelectual que, conforme o diagnóstico, foi classificada leve, segundo a equipe multidisciplinar que o acompanha. O parecer psicológico destaca que o adolescente é capaz de atender ordens, distingui-las, apresenta fala e raciocínio na média, compreensão satisfatória, pensamento orientado, traços de imaturidade, ansiedade e sentimento de rejeição, condizentes com seu desenvolvimento psicossocial e história de vida. Sávio é acompanhado por psiquiatra e faz uso de medicações

Nesta perspectiva, Vygotski (2004), sobrepondo-se à visão determinista em que a pessoa é vista unicamente pelo aspecto orgânico, apontando que não é o “defeito” em si que determina as condições de desenvolvimento dos sujeitos, mas suas relações psicossociais, aponta que a heterogeneidade nas relações sociais, ou seja, o convívio de pessoas com deficiência com outras (crianças, adolescentes, adultos) ou outro par mais desenvolvido, proporciona apropriações semióticas por meio da linguagem, principalmente, mas também por todo o simbolismo das relações sociais. Essa oportunidade, porém, *foi extraída* de Sávio, que infelizmente foi contemplado duplamente por processos de *exclusões*, ao ser impedido de permanecer com seus irmãos, no mesmo local de acolhimento, sob a alegação de possuir deficiência intelectual.

Diante dos estudos de Vygotsky (2004), é possível dizer que o desenvolvimento das pessoas com deficiências, em situações de isolamento social, pode configurar-se como extremamente problemático, principalmente em relação às estruturas do pensamento e da linguagem. O isolamento social na óptica Vygotskiana ultrapassa os limites da visão social ou ética e adentra as questões psicológicas, quando analisa o frequente isolamento na família, na escola especial, no abrigo institucional etc., ou seja, o isolamento social dessa pessoa.

O *contato com os iguais*, porém, tem valor, principalmente na formação da *identidade* da pessoa com deficiência, ressalta Omote (2015), durante o exame de qualificação desta tese. Isso não significa que eles precisem estar em companhia

---

<sup>33</sup> Termo utilizado em seu prontuário, localizado Abrigo institucional em que reside. Esse termo está em desuso atualmente.

somente de pessoas com deficiência, contudo destaca a necessidade do processo de identificação também com os iguais. Beyer (2005) corrobora com a ideia de Omote (2005), quando destaca que não se deve menosprezar a convivência, entre si, das crianças com deficiências, destacando o valor da identificação e das trocas de experiências, proporcionando o sentimento de pertença e melhoria da autoestima.

Podemos, entretanto, evidenciar, neste contexto, as ponderações realizadas por Goffman (1974) sobre as repercussões que as instituições fechadas (em que não há interações com a sociedade, onde a maioria das necessidades do residente são supridas no mesmo espaço físico em que residem) podem ser elemento negativo em seu desenvolvimento psicossocial, reforçando a homogeneidade em alguns abrigos institucionais que também dificultam o preparo das pessoas para um possível desligamento da instituição, conforme prevê a legislação.

Outro fator a ser analisado nesse contexto é a tendência à homogeneização com base em apenas uma das características das pessoas, por exemplo, a condição da deficiência. Com base nisso, são destituídas de sua individualidade, identidade e reduzidas a um determinado grupo de pessoas, como, por exemplo, “adolescentes com deficiência intelectual.” No contexto de Sávio, o adolescente foi excluído do grupo dos acolhidos no Abrigo em que residia com os irmãos, com a alegação de não pertencer a esse grupo (dos normais) e sim ao grupo dos adolescentes com deficiência intelectual.

Omote (1996) posicionou-se criticamente, ao rever os conceitos relacionados à deficiência intelectual. Opõe-se a aceitar posicionamentos em que a deficiência é vista como inerente à pessoa e revela as consequências desta visão na intervenção terapêutica. Argumenta sobre a formação de categorias de deficiências, criando-se a ilusão de que os membros de uma mesma categoria possam ser iguais, anulando suas individualidades, idiosincrasias e criando a ilusão de que possa haver muita diferença entre os membros de categorias diferentes.

Nesse sentido, os adolescentes com deficiência intelectual podem ser vistos como muito semelhantes uns com os outros, possuidores dos mesmos desejos, aspirações, comportamentos, possibilidades e necessidades. Dessa forma, essa “semelhança” criada pode ser utilizada como argumento para justificar a unificação de atendimento dispensado a uma determinada “categoria” e/ou criação de especializações profissionais para atender a diferentes tipos de deficiências com diferentes nomenclaturas.

Sávio destaca em suas declarações o relacionamento com os educadores sociais do sexo masculino, como muito bom, parece se identificar com a figura masculina desses profissionais. No entanto, explicita seu relacionamento com a equipe multidisciplinar:

[...] os educadô são muito legal, mais [...] aquelas outra [...] [Quais?] Aquelas que eu disse que me chama pra conversa? Eu não gosto [...] [Por que?] Elas quer explicar porque eu sou doente, porque eu se agito, porque eu bato [...] Tu sabe né?[ O quê?] eu tomo remédio, né?... pra eu se acalmá. Eu disse que eu briguei porque os outro, disse que eu brigo porque eu se agito e eu sô doído![ E você acha que é doído?] Não! eu num sô não! Eu sei das coisa, num sei? [Sabe sim!] Então depois tu diz pra elas [...] tá? Tem gente aqui que se agita também [...] um dia eles quebraram um monte de coisa e eu nem tava aí [...] eu nem se agito todo dia [...] Mais eles chama pras conversa e eu levo a pior [...] [ por que?] elas diz que eu sô grande! E os outro é pequeno [...] mais eles é pequeno... eu num tenho culpa [...] Aí [...] aqui eles diz que eu sô doído...olha as calça do doídim no cofrim! E eu se agito mermo! E na escola também [...] se eu se agitar porque eles me chama de “doídim” eu ainda levo a culpa [...] toda vez eu levo a culpa porque eu tomo remédio [...] eu queria que elas defendesse eu... por que eu num sô doído não! Eles me chama de “Hulk”, tu sabe aquele? [sei!] [é você faz o quê?] aí eu quebro o pau! Depois elas me chama [...] aí as vezes os educadô me salva [...]

Sávio, em algumas entrevistas, destacou a questão do estigma de ser chamado de “doído”, “agitado”, “Hulk,” por seus colegas do abrigo e por seus colegas da escola. Em seu prontuário, há um documento com o título “ocorrências diárias”, o qual destaca, algumas vezes, a agressividade de Sávio. Por exemplo: durante um determinado mês foram registradas “16 ocorrências de agressividade<sup>34</sup>” cometidas por Sávio no ambiente do abrigo.

O adolescente, porém, destaca que, em qualquer situação de brigas no abrigo ou na escola, ele já tem o “estigma da culpa por ser agressivo”. Destaca ainda o fato de ser bastante desenvolvido fisicamente para o perfil dos adolescentes, portanto parece ser mais velho em comparação com os demais adolescentes de sua idade. Os colegas do abrigo utilizam apelidos para depreciarem o físico de Sávio, e ele responde com agressividade, característica, por vezes, descrita nos relatórios. Situação na qual a coordenação do abrigo se utilizou para privá-lo do convívio com os adolescentes da sua idade, encaminhando-o para a ala dos adultos. Esse encaminhamento está descrito em seu prontuário. O relatório afirma que, após alguns dias, Sávio retornou à convivência

---

<sup>34</sup> O termo “ocorrências de agressividade” foi utilizado pelo abrigo institucional.

normal com os adolescentes de sua idade. Essa atitude da coordenação do abrigo sugere ferir o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) pois, embora tenha um porte físico de adulto, Sávio é adolescente e possui laudo psiquiátrico da equipe multidisciplinar, afirmando que ele é um adolescente com deficiência “mental”, considerada “leve”, e com traços de “esquizofrenia”.

Ayres *et al.* (2012) pesquisaram a construção de estigmas institucionais nas crianças e adolescentes residentes em abrigos. A pesquisa bibliográfica foi realizada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), nos anos de 2000 a 2008. Nela se identificou que alguns artigos atribuíram às crianças e adolescentes, residentes em unidades de acolhimento institucional, uma identidade peculiar que os encarceram em uma determinada forma de ser, gerando estigmas institucionais, que são embasados em concepções psicológicas que deixarão marcas por toda as suas vidas. Dentre eles: “problemas de atenção, déficits de aprendizagem, excesso de agressividade, prejuízos em relação a mecanismos de defesa, embaraços nas relações afetivas, dificuldade de expressão, carência de afetos (AYRES *et al.*, 2012, p. 420)”.

A referida pesquisa não teve a pretensão de desqualificar profissionais ou correntes psicológicas, contudo objetivou dar visibilidade contida em questões fechadas existentes nas instituições de acolhimentos institucionais e que, por vezes, são relatadas em textos que tratam do tema. Portanto, a revisão bibliográfica pretendeu além de dar visibilidade a esta temática (estigmas construídos em crianças e adolescentes acolhidos) também “apontar que diferentes concepções teóricas constroem práticas sociais diferenciadas” (AYRES *et. al.*, 2012, p.423).

Nesse sentido, Goffman (1974) aponta que a identidade social se reduz à marca imposta socialmente, a qual informa que o indivíduo é diferente de todos os outros, sendo estes outros os considerados sem deficiência. O estigma leva o sujeito a reproduzir a expectativa social de acordo com as características atribuídas a ele. Portanto, o autor ainda aponta que os estigmatizados são vistos de forma inferiorizada quando comparados aos considerados pela audiência como sem deficiência.

Em meio às entrevistas, Sávio destacou sua rotina no abrigo institucional:

[ Fale um pouquinho sobre como é o seu dia aqui no abrigo...]  
Como meu dia?[ O que você faz, quando acorda, as suas atividades... as tarefas... tudo que faz... o dia todo, você pode falar?] Pode sim... eu falo...

tudim mermo?[ É.. o que você lembrar... tá bom?] Tá... Eu vou lembrar aqui... tá? Se eu num se lembrar tudo? [Não tem problema.ok?]  
 Eu se acordo cedo... mais num gosto não! Eles me dá os remédio tarde... as veze eu já tô deitado e tem que tomar. Aí eu tomo... e durmo bem forte... e eles quer que todo mundo se acorde junto... Os que vai pra aula e os que não vai...é treva! aí eu não se acordo não! Aí eu fico sem merendá de manhã... eu vou pras ocorrência de manhã logo![ Por quê? ] porque eu não se acordo com os outro e não vou pro colégio. Aí vai pra ocorrência... [mas, todo dia é assim?] quase todo dia...os educadô diz ... deixa ele... bota nas ocorrência.. aí... as vezes eu se levanto...[e depois?] Aí tem a escola e os devê...na escola... quando eu se levanto... [ como você vai pra escola ] de Kombi...[E quando não consegue?] aí quando eu se acordo elas me chama... os horário com as professora... [que professoras?] aquelas das pergunta...porque eu não vou pra escola?... elas daqui mermo....[ o que elas fazem?] umas coisa lá... diz que é pra eu ficar mais esperto... mais eu não gosto não! Uns jogo junto... E depois? Depois... o almoço, se perder fica na fome...A tarde tudo é junto também, eles só deixa eu ver o jogo as vezes se eu não se agitar... e se eu se comportar... se não castigo é não assistir os jogo... tudo é junto de fila e eu já sou grande... um rapazinho... né? Eles diz... e depois que eu faça as coisa de criança...[ Como assim?] uns brinquedinho besta... diferente das coisa de rapazinho que eles diz que eu sou um rapazinho... pra eu se comportar... [quem faz as brincadeiras besta?] aquelas que eu disse... as professora ...[se referindo a equipe multidisciplinar][ E a tarde?] a tarde eu se deito um pouquim... mais tem de levantar logo...tem as hora de tudo marcado no quadro... e se perder vai pra ocorrência... eu nem to ligado não! Meu pai eu acho que morreu... e minha mãe eu não sei... eles vai chamar quem?

Com base nas falas de Sávio, podemos pontuar alguns traços relevantes do estudo de Goffman (1974), o qual se refere a várias instituições que possuem características similares (hospitais psiquiátricos, conventos, instituições militares, escolas etc.), acerca da padronização de atividades para todos os seus internos a fim de “modelar” suas identidades de acordo com o que a sociedade, seus familiares e a equipe que os dirige esperam. Assim o autor explicita:

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo lugar e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, a seguinte e toda a sequência de atividades é imposta de cima por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. (GOFFMAN, 1974, p. 20).

Segundo o autor, as características de fechamento, determinação e padronização das atividades diárias em mesmo espaço e tempo, aliadas ao binômio grupo

dirigente/instituição social, acarretam a mortificação do eu, remetendo à deterioração do conceito que se elabora sobre si mesmo ao longo de sua existência, vivida em grupos sociais. Quanto maiores forem as exigências de uma instituição total, maior será a deterioração da identidade do eu.

Não pretendemos nessa discussão fazer apologia à indisciplina, nem ausência total de regras nesses abrigos institucionais. Todavia a que Goffman (1974) se refere é a imposição de atividades em sua maioria em grupo e em horários rigorosamente previstos para atender aos objetivos da instituição e com a finalidade de aproximar (estes residentes destas unidades) ao máximo das características que a sociedade civil espera, sem respeitar a individualidade e a identidade de cada um deles.

O grande legado deixado pelo autor que estudou a instituição total é a possibilidade da construção de um olhar crítico sobre elas que mantêm a característica de fechamento, ao considerarmos o aspecto atual de seus conceitos.

Destacamos, ainda, o filósofo francês Michel Foucault (2005) que, diferentemente de Goffman (1974), não realizou análises internas das instituições disciplinadoras, todavia considera os pressupostos históricos registrados no século XVII e XVIII, tendo como base o formato disciplinar imposto nestas instituições nesse período. Foucault analisa as formas de poder disciplinar como tema de investigação histórica e, segundo ele, o poder deve ser estudado por meio das técnicas e táticas de dominação sociais, portanto tem caráter social. O poder não é algo que possa ser individualizado, mas, ao contrário, individualiza os corpos das pessoas por meio de sua condução em formato disciplinar.

Essa vigilância, a que se refere o autor, apresenta-se como uma tecnologia do poder disciplinar, que reflete sobre os corpos dos indivíduos institucionalizados como forma de controle de seus gestos, aprendizado, atividades e tudo que compõe a vida dessas pessoas.

[...] O poder disciplinar [...] é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem com função maior adestrar ou sem dúvida “adestrar” para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las pra multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas. [...]. (FOUCAULT, 2005, p. 143)

Foucault (2005) destaca com veemência que as instituições disciplinares fabricam indivíduos, que são moldados no sentido de alcançar a totalidade de um corpo social,



substituindo o incômodo das massas e facilitando sobremaneira a administração nessas instituições. O modelo institucional com base na anátomo-política molda o indivíduo para controlá-lo. Para o autor, o sujeito é constituído segundo as tecnologias do eu (ser-saber, ser-poder e ser-si). Esses três eixos da ontologia do presente são os dispositivos de fabricação do que se denomina de sujeito. Desta forma, cada indivíduo não realiza tão somente o que deseja, porém o que pode fazer, isto é, o que lhe cabe na sociedade, portanto, determinado pelas instituições sociais e políticas.

Logo, reportamo-nos à Foucault (2005) com o objetivo de analisarmos o “poder disciplinar” que em sua óptica pode ser utilizado como “adestramento de pessoas e docilização de corpos”. Assim, ressaltamos que a institucionalização pode sugerir o controle por meio de táticas disciplinares, para se apropriar ainda melhor dos indivíduos e, assim, eles se tornarem disciplinados socialmente, economicamente e politicamente atendendo, no caso dos institucionalizados em abrigos, ao que a sociedade espera deles, isto é, ações mais semelhantes possíveis ao que é considerado aceitável pela sociedade vigente.

Ademais, a institucionalização de crianças e adolescentes em abrigos institucionais com características de fechamento (BARTALOTTI, 2006, p.14) aponta para pessoas com deficiências que, ao longo da história, excluíram e isolaram indivíduos de todas as faixas etárias funcionando como instrumentos de supressões desses indivíduos da sociedade.

Nesta forma de exclusão podemos incluir as instituições para pessoas com deficiências, que durante muito tempo constituíram-se na única modalidade socialmente aceita para atender a esta parcela da população. Aqui impera a idéia de separar o diferente, colocá-lo em espaço próprio, de tal modo que a sociedade se sinta protegida do contato com essas pessoas geralmente consideradas indesejáveis.

Embora estejamos no século XXI, vivenciando momentos em que a diversidade social é proposta de inclusão e ponto de discussão, em vários níveis de debates na academia e em muitos setores da sociedade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) veio legislar e estabelecer melhorias nas instituições de abrigo institucional, desde a garantia de sua provisoriedade, como período de transição de vidas de crianças e adolescentes, até a continuidade dessas vidas sem sobressaltos que comprometam desde logo cedo seus futuros. Mesmo assim, diante desse quadro atual,

ainda observamos pesquisas que apontam algumas dificuldades vivenciadas nos abrigos institucionais destinados ao acolhimento de crianças e adolescentes.

Ainda sobre a questão da institucionalização de crianças e adolescentes em abrigos institucionais com características de fechamento, (BARTALOTTI, 2006; p.14) aponta as instituições especialistas em institucionalizar somente pessoas com deficiências, que, ao longo da história, isolaram indivíduos de todas as faixas etárias, funcionando como instrumentos de exclusões desses indivíduos da sociedade.

Nesta forma de exclusão podemos incluir as instituições para pessoas com deficiências, que durante muito tempo constituíram-se na única modalidade socialmente aceita para atender a esta parcela da população. Aqui impera a idéia de separar o diferente, colocá-lo em espaço próprio, de tal modo que a sociedade se sinta protegida do contato com essas pessoas geralmente consideradas indesejáveis (BARTALOTTI, 2006; p.14).

Dell`Aglío e Hutz (2004) assinalam, em suas pesquisas, que as unidades de acolhimento podem oferecer condições básicas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, no entanto o atendimento individualizado não é oferecido, assim como o estabelecimento de laços afetivos existentes na relação familiar. Ainda afirmam que as dificuldades dessas crianças e adolescentes em estabelecer vínculos afetivos podem estar relacionadas à rotatividade dos funcionários e à falta de capacitação destes para desempenharem a função de cuidadores nessas instituições.

Oliveira (2006) relata que a instituição de acolhimento atual, em sua grande maioria, ainda mantém uma estrutura baseada nas instituições mais antigas, denominadas “asilares” em que as práticas cotidianas eram cheias de regras e normas com horários rígidos para comer, para tomar banho, para brincar. Tudo controlado, onde todos tinham que se submeter às normas e às regras, sem levar em conta as individualidades, que, por vezes, necessitam ser respeitadas.

Nesse viés, Santos e Boucinha (2011, p.45) narram, em sua pesquisa, marcas de experiências de institucionalização dos corpos à luz de Foucault:

Quando o jovem ingressa num abrigo raramente traz uma mala ou bolsa com seus pertences. Às vezes traz uma sacola plástica dessas de supermercado com uma ou duas peças de roupas. Na maioria das vezes ele chega apenas com seu corpo. E é nesse corpo que a institucionalização acontece. O corpo vai como que tomando a cara da instituição. Logo o jovem já está vestindo as roupas da instituição, alimenta-se, dorme, transita, fala e respira a instituição. [...] O corpo deveria ser ordeiro entrar na fila, respeitar os tamanhos de cada um, os grandes e os pequenos.

Podemos observar por meio das falas de Sávio o poder da institucionalização em tornar os corpos ordeiros. Assim relata Sávio:

Tem as hora de tudo... e se perder  
Vai pras ocorrência...ou fica sem merendá...

No tópico a seguir, analisamos as histórias de escolarização, em que Sávio irá demonstrar sentimentos relacionados à escola, aos colegas, aos professores etc. nas escolas em que estudou e na que ele estudava no período da realização da pesquisa.

### 4.3 Histórias de Escolarização: Inclusão, afinal?

Este tema foi ressaltado por Sávio, algumas vezes:

[Fale um pouco sobre sua escola?] Eu sei ler e escrever... mas... não sei resposta não... só me ensinaram escrever e Ler ... resposta não. [Explica melhor para eu entender!] É difícil resposta! Ela dá a resposta ... mais eu num sei a resposta...Eu escrevia e ela dizia ... e isso aqui é? ... aí eu dizia num me leve a mal não, mais eu num sei não .... aí ela saía ....Mais eu ... num sei a resposta nem com o livro... eu num consigo...Eu queria que o colégio tivesse muuito amigo e a tia fosse boazinha [ Como é uma tia boazinha?].... é .... ensinar ... eu a dar a resposta...O dever hoje foi fácil porque ela me deu a resposta ... Eu queria responder sem ela ... Mas eu vou aprender sem ser ela! [ Entendi!]  
*[Conta mais sobre a escola...]* A aula hoje foi de inglês e Matemática ela ensinou... bom dia, boa tarde...Eu num sei não! aí ela me ensinou a resposta...

Sávio demonstra incômodo por não conseguir dar significado ao que lê, pois sua leitura se traduz mecanicamente. Sávio, adolescente com D.I. institucionalizado em abrigo, sugere que a escola não tem se apresentado como um local de estímulo ao avanço da sua aprendizagem. Sente-se, portanto, inadequado. Vejamos o seu relato: “Eles já sabem, mas eu... num sei não... Me botaram no sétimo ano. ... mas eu só sei ler e escrever. Dar resposta não!”

No contexto do adolescente, além de outros fatores que serão abordados ao longo da pesquisa, o fator “não aprendizagem” é bastante citado como desestimulante para continuar os estudos. Em outro momento, afirma: “Se me botarem de novo no sétimo... Eu num vou mais não!”.

Neste sentido, necessitamos realizar, uma breve análise, envolvendo a questão de Sávio permanecer matriculado no 7<sup>a</sup> ano sem sucesso escolar. Neste viés, nos reportamos à Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que, embora tivesse a intenção clara de imprimir a necessidade de adaptação dos processos educacionais a qualquer pessoa que apresentasse dificuldades de aprendizagem, em alguns momentos, contribui para a “patologização”<sup>35</sup> das camadas mais pobres evidenciados na história da educação brasileira (GOMES, 2009); (COLLARES e MOYSÉS, 1994). Entretanto, atualmente muitos alunos com deficiências são matriculados em escolas regulares com a percepção de que os espaços educacionais mais adequados são os comuns a todos e não os espaços específicos, particularizando a educação para uma parcela da população considerada diferenciada. A lei de inclusão (BRASIL, 2015), de n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 27, reza que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O cumprimento desse estatuto, em todas as esferas do ensino brasileiro, vem assegurar a escolarização e o aprendizado das crianças e adolescentes com deficiências, principalmente os com D.I.. A escola deve construir um projeto político pedagógico que contemple a diversidade, tendo em vista oportunizar uma educação de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Necessitamos, então, realçar que inclusão escolar é muito mais do que oportunizar o mesmo espaço educacional para todos os alunos, exige transformações profundas na organização e cultura escolares. A concepção de educação inclusiva tem influenciado fortemente a educação brasileira de modo que os documentos advindos do governo federal, nos últimos anos, têm declarado a implantação do sistema educacional inclusivo.

---

<sup>35</sup> De acordo com (PASCHOALIC, 1981, p. 82), “Crianças que, por não responderem adequadamente às normas e padrões estabelecidos pelo sistema escolar, nem demonstrarem formalmente habilidades de simbolização e coordenação de significados exigidos pelas atividades de leitura, escrita e matemática, foram considerados desviantes. Os desvios são representados por rótulos característicos de classificações clínicas e referem-se a patologias, distúrbios e problemas. Enfeixadas em categorias, as crianças são institucionalizadas nas classes especiais para deficientes mentais”.

Contudo, destacamos outro viés dessa questão, que se refere ao fechamento de espaços públicos de atendimento a alunos com deficiência por serem considerados “espaços de exclusão educacional”. Entretanto, conforme (JANUZZI, 2004), a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, trouxe em seu bojo a disseminação das classes de educação especial para se cumprir as metas de normalização e integração previstas por esse órgão. Surgiram também oficinas de preparação para o trabalho dessa população, porém esses espaços tinham a tendência de manter os alunos com deficiência matriculados por um tempo considerável, sem que esse aluno obtivesse avanço significativo na sua escolaridade, nem sucesso escolar. Esses espaços foram considerados locais de exclusão, sendo alvo de críticas de 1970 até 1990, o que resultou na sua exclusão do cenário escolar (ALMEIDA, 1984); (SCHNEIDER, 1997); (PASCHOALIC, 1981) e (FERREIRA, 1993). Dessa maneira, a matrícula de alunos com deficiência em locais especializados passou a ser atitude de discriminação.

Nesse sentido, visualizamos a descrição de Sávio (cursando o sétimo ano, mesmo se sentido defasado com relação aos demais alunos) e, de acordo com os autores acima, podemos apreender essa situação descrita pelo adolescente, como um processo de inclusão que pode ser entendido como equivocado, na tentativa de democratização do ensino para todos em idade escolar.

Sávio especifica que não entende o motivo de cursar o sétimo ano, se sente defasado em relação aos demais alunos, em termos de aprendizagem, principalmente, pelo fato de não conseguir dar sentido ao que lê, apenas decifra signos, soletra sílabas e palavras, portanto o objetivo do texto se perde, e ele não consegue apreender o que lê. Sobre o ato de ler na escola, Oliveira (2002, p. 245) explicita:

O ato de ler, que possui um forte componente social, transforma-se em disciplina escolar. As implicações pedagógicas dessa interpretação são drásticas. Passa-se a exigir soletração das letras e não a leitura dos textos. O sentido global perde-se por completo, fragmenta-se a leitura em pedaços que vão das sílabas para as palavras e das palavras para as frases e das frases para os textos.

Acerca do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita nas escolas, Oliveira (2002) ainda ressalta que o ato de ler em um grande número de escolas se apresenta apenas como “processo de alfabetização”, ou seja, uma prática de leitura que não promove compreensão dos componentes sociais em que o aluno está

inserido, nem de estímulo ao seu pensamento. Dessa forma, o professor não interfere de maneira incisiva no processo, de modo a desenvolver hábito de leitura prazerosa, contextualizada, fonte de conhecimento social. A leitura logo atinge seu fim na escola, desarticulando-se do social e não ultrapassando a sala de aula. “Indiscutivelmente a noção de alfabetização restringe a prática da leitura, uma vez que essa deveria ser concebida como fonte de conhecimento social e não escolar (OLIVEIRA, 2002, p. 243)”.

A autora, por conseguinte, explicita que o ambiente escolar deve ser fonte provedora de uma leitura prazerosa, significativa e de fácil assimilação, imbuída de uma prática social, de modo que o aluno possa identificar, através dessa contextualização, sua verdadeira função (OLIVEIRA, 2010).

Smolka (1988), ao discutir o ensino da leitura e da escrita na escola, assemelha-se ao pensamento de Oliveira (2010), quando analisa esse processo como descontextualizado do universo do aluno, baseado no ato de repetição mecânica, não contribuindo para a elaboração do conhecimento crítico nem para a constituição do pensamento humano, apenas para a manutenção do *status quo*, funcionando como aparelho de manutenção da ideologia capitalista.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e experiências de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário [...] (SMOLKA, 1988, p. 50).

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita, na escola e pela escola, tem sido reduzido ao uso de técnicas, que não atuam como atividade criadora e constitutiva de conhecimento, nem instrumento de atuação no meio social de forma crítica e transformadora. O ensino de técnicas se esvazia e se perde. Entretanto, o que realmente importa no ato de ler em sala de aula é a movimentação, que pode e deve ser realizada com vista à promoção da construção do conhecimento, baseada nas inúmeras possibilidades que a linguagem nos oferece (SMOLKA, 1988).

Sávio, contudo, copia da lousa sem dificuldades, como se pôde observar em seus cadernos. Durante uma das entrevistas, trouxe seus cadernos para que pudesse vê-los e foi observada sua escrita.

Veja como escrevo! [Muito bem!] [Sua letra é bonita!]  
[Gosta de copiar da lousa para o caderno?] Sim, é fácil.

Sousa (2007) relata que existem muitos alunos denominados “copistas” que conseguem copiar sem dificuldades, inclusive da lousa, no entanto não sabem interpretar o que copiam. Destaca que é comum estarem em séries avançadas do sistema educacional, entretanto, com relação à interpretação do que leem, encontram-se bem defasados. Essa é a situação em que Sávio se encontra, conforme pudemos perceber.

Vygotsky (1998, p. 157) argumenta que “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras”. Nesse contexto, Oliveira (2010, p. 341) pontua que principalmente a criança com D.I. necessita de um ensino da linguagem escrita contextualizado com o mundo em que vive, “ênfatizando o significado das palavras e não somente decodificando letras.” Essa ênfase se faz necessária, porque este aluno pode apresentar algumas dificuldades em níveis cognitivos, sociais, adaptativos, comportamentais etc. não presentes em crianças normais. Embora o ensino contextualizado da linguagem deva ser realizado para todos os alunos.

Curto *et al.* (2000, p. 47) escreve sobre decodificação e compreensão textual: “decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo... Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental.” Os autores apontam a decodificação somente como necessária ao processo de compreensão da leitura. Ressaltam o ensino da leitura e escrita desarticulado do processo de compreensão e sem articulação com o mundo da criança e do adolescente como desestimulante ao hábito de leitura. Nesse sentido, entende-se o ato de ler apenas como decodificar. No caso do sujeito da pesquisa, esse fato parece acontecer, porém, por vezes, é relatado no ambiente do Abrigo institucional como algo muito “positivo” devido ao fato de o adolescente com D.I. “ler” e estar no sétimo ano.

O ato de decodificar palavras, para alguns professores do Abrigo, apresenta-se como “leitura” e também como um grande avanço para Sávio. Isto pode representar uma expectativa reduzida com relação à aprendizagem de pessoas com D.I.. No entanto, Sávio destaca em suas falas que seu nível de compreensão do que lê e das aulas que assiste na escola é bem reduzido.

Esse ensino desarticulado do mundo dos alunos, oferecido principalmente ao aluno com D.I., não o estimula cognitivamente nem o faz compreender melhor o mundo o qual pertence. A escola atual, portanto, com o objetivo de atender à diversidade proposta na educação inclusiva, necessita e deve assumir a função de fazer da leitura algo prazeroso, contextualizado, dinâmico que extrapole os muros da escola e que faça parte da vida do estudante (com D.I. ou não), como um processo de desenvolvimento cognitivo, social, cultural e transformador desse aluno.

Nesse contexto, Vygotsky e Luria (1996) compreendem a escola como local que deve proporcionar condições para o desenvolvimento do aluno e superação de seus limites. Dessa forma, o papel do professor merece destaque, nesse contexto, como articulador principal desse processo, haja vista o contato próximo que mantém com o aluno.

Para que se obtenha uma prática de alfabetização em que o aluno realmente utilize a linguagem oral e escrita como mediadora para seu desenvolvimento pessoal e transformação da sua realidade, a escola necessita se reestruturar no sentido de criar espaços que propiciem “formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e escrita” (MATENCIO, 1994, p. 20). O projeto de leitura deve fazer parte do projeto maior da escola, envolvendo todos os alunos que nela estão, no sentido de atendê-los nas suas individualidades, inclusive os com deficiência intelectual, pois esses também compõem o ambiente escolar.

Todas as vezes que era indagado sobre sua escola, Sávio respondia quase que mecanicamente: “Eu só sei ler e escrever...dar resposta não!!”

Essa frase parecia estar pronta para ser dita. Esse sentimento negativo sugere distanciá-lo da escola, que parece não estar se apresentando como um local de estímulo para aprendizagem, leitura, conhecimento, nem aspectos sociais e comportamentais de sua vida. Sávio, durante as entrevistas, não fez referência à escola como um ambiente estimulante ao seu crescimento pessoal nem intelectual, não se pronunciou no sentido de evidenciar alternativas metodológicas realizadas por parte dos professores. Apenas repetia que as respostas eram “dadas” a ele. Então, nessa perspectiva, podemos sugerir que a deficiência intelectual em si pode estar sendo utilizada como um dos motivos para não/aprendizagem de Sávio.

O adolescente que já estudou em outras duas escolas antes da atual relata em algumas falas: “As outras escola eu num gostava também não... elas nem ajudava eu a



responder... No outro abrigo eu deixei de ir... Eu perdia os passeios mas... eu não ia pra escola... Hoje ... foi fácil! Ela me deu a resposta...”

As falas do adolescente sugerem que, ao longo de sua trajetória escolar, parece estar adquirindo paulatinamente rejeição à instituição escolar, pois referia-se à escola anterior como um local que sempre evitava, preferindo ser excluído de algum passeio que tivesse na programação do abrigo (como castigo por não ter ido à escola) a ter que frequentá-la.

Eu deixava de passear... mais eu num ia não!  
 Eu num gosto da escola não! Eu só vou porque é obrigado.  
 É ruim estudar nessa escola! [Não tem nada que ache legal na escola?] Jogar bola no recreio e merendar, aí eu gosto!  
 [Só isso?] Só! Às vezes, antes... eu achava que  
 Um dia eu ia gostar... mas, num gostei não!  
 [O que você faz todo dia na escola?] Dever, hora! Dever,  
 Dever, cópia, dever... Aí eu durmo... durmo... porque  
 Eu tomo remédio né! Tu sabe né... eu já disse né!  
 E se eu ficar de novo nesse ano? Na sétima?  
 Affi!!! Eu num guento não! Por isso que eu se aperreio!

O fato é que, quando a instituição escolar não procura superar o fracasso, a repetência e o abandono escolar, que permeia a trajetória de uma grande quantidade de alunos, inclusive alunos com (D.I.), por meio de uma metodologia diferenciada que atenda as suas peculiaridades, esses alunos continuarão repetindo anos escolares, frequentando a escola sem encontrar nenhuma motivação real, apenas por obrigação ou para não sofrer alguma punição.

Góes (2004) destaca a importância das escolas utilizarem metodologias diferenciadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, de acordo com suas limitações, referindo-se à adequação de recursos e procedimentos de ensino para que a inclusão não seja efetivada apenas como a concretização de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns para cumprimento da lei. Assegura que a organização didática do ensino inclusivo deve estar centrada nas concepções desse ensino e deve fazer parte do projeto pedagógico geral da escola.

Podemos observar, por meio das falas do adolescente, que os conteúdos ministrados pelo professor são os mesmos para todos os alunos da classe, contudo a metodologia utilizada também permanece a mesma, quer seja o aluno com D.I., ou não. Não obstante, Sávio necessita de metodologias diferenciadas, voltadas para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores as quais valorizam aspectos

do seu meio social. É importante que se proporcione uma aprendizagem que auxilie na emancipação de suas ações e, sobretudo, nas dificuldades impostas pela deficiência. Essa tarefa é função essencial da escola para todos prevista na lei. Uma escola que não deve segregar, mas sim considerar as especificidades, sem exceção dos alunos que a compõem. E, desta forma, certamente, estará participando na evolução desses adolescentes com D.I. para adultos que saibam caminhar com maior desenvoltura e independência em busca do seu espaço na sociedade.

Contudo, pesquisadores na área de educação especial têm percebido empiricamente, em algumas escolas, a responsabilidade desse ensino para alunos, público alvo da educação especial, ser delegada ao serviço de apoio ou ao próprio professor da sala de aula regular, sem a participação maior da escola. Logo, não consta no projeto político pedagógico. Todo esse contexto deságua no processo de ensino sem planejamento, sem sentido, sem objetivos previamente construídos e que não atende às reais necessidades do aluno da educação inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2012). Sávio ressalta em uma de suas falas, um relato desse ensino que parece apresentar-se descontextualizado do seu mundo, portanto sem sentido:

Eu num gosto da escola não! Eu num aprendo!  
 Eu aprendi ler... só! Mais eu num dô resposta! Os menino lá, também num é meus... meus... amigo... Eu num vô mais não... só dever, só dever... aí... eu se aperreio! Num tem coisa pra gostar, lá! Aí eu durmo... Eu durmo mermo... num quero nem sabê não!  
 Quando tem devê e eu não sei resposta! Se fosse tu?  
 A professora tem que dá a resposta... eu se aperreio ...aí ela diz que é porque eu durmo muito... mais... eu não sei dá resposta...Pra quê eu ir?  
 A mulhê daqui... num é o educadô não! Aquela outa aquela... [Qual? A psicóloga?] É essa mermo... essa daí... Ela diz que é pra eu ir. É porque num é ela, né?

Sávio demonstra, nessa fala, desencanto e tristeza quando se refere à escola. “É porque num é ela, né?” Exclama com muita veemência, ressaltando o sentimento de indignação por ter que frequentar a escola.

Oliveira (2010) destaca a necessidade de “dar sentido” às ações no mundo escolar. Não se trata apenas da repetição da ação de forma exaustiva, como, por muitas vezes, verifica-se em práticas escolares. É preciso compreendê-las culturalmente. Nossas ações são aprendidas na prática, por meio das relações interpessoais. Vamos à escola, estudamos, pintamos, realizamos tarefas, porque aprendemos essas ações na convivência social com outras pessoas, relata a autora.

A educação inclusiva necessita relacionar atos e conhecimentos, inerentes ao público da educação especial (principalmente o público com D.I.), aos conteúdos previstos para o seu ano escolar, utilizando e valorizando sobremaneira seu modo de agir e de aprender para subsidiar metodologicamente os conteúdos (OLIVEIRA, 2010).

Nos estudos de Padilha (2004) sobre o cotidiano de alunos com deficiência intelectual na sala de aula, a autora se deparou com as dificuldades que professores têm em trabalhar com esses alunos, não identificando suas peculiaridades nem sabendo lidar com elas de forma adequada ao seu desenvolvimento. Sávio relata a postura da professora:

Se eu fazer confusão lá na sala eu tô com culpa!  
 Num adianta não! Toda vez sou eu, a culpa...  
 [Explica essa culpa, pra eu entender!] Tu num entende por quê?  
 [ Explica como é?]  
 [Conta uma vez que disseram que você teve culpa?]  
 Eu dormi e aí eu se acordei com o povo rindo e saindo da aula e os meninos disse pra professora... ele dorme, ele toma remédio, ele é doido!  
 Aí ela nem defende eu não! É assim que eu tenho culpa! E se eu brigar...  
 eu também tenho culpa! Num adianta... tenho... eu... tenho culpa de todas as vez...

Podemos pensar que talvez o tratamento dispensado ao adolescente com D.I., ao longo de sua trajetória escolar, não esteja sendo adequado aos preceitos e normativas oficiais da educação inclusiva.

Cabe destacar que a adesão do Brasil à Declaração de Salamanca vem imbuída de um compromisso internacional com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) e com o Banco Mundial (BM) que proporcionaram esse encontro. Por conseguinte, esses acordos dão prioridade ao aumento dos indicadores nacionais da educação básica no que diz respeito ao número de alunos matriculados. Porém, pesquisas revelam que, nas escolas regulares, muitos desses alunos com D.I. dependem de suas famílias para que sejam criadas condições de permanecerem na escola. Entretanto, a maioria não possui apoio, por isso, muitas vezes, não consegue aprender ou abandona os estudos (CAETANO, 2002); (DECHICHI, 2001); (LACERDA; GOES, 2000) e (LOPES, 1999).

Partindo desse pressuposto, a educação inclusiva se depara com um novo paradigma educacional, previsto por lei na escola regular, por meio do princípio de que a escola deverá se adaptar às diversidades de alunos que estarão juntos, na mesma sala,

ocupando o mesmo espaço, assistindo aula com o mesmo professor. Nesse sentido, os alunos também deverão se harmonizar à escola regular que oferecerá a esses alunos um ambiente heterogêneo, composto não somente por pessoas com deficiência, rico em novas experiências e adaptações para esses alunos público alvo da educação especial.

Na perspectiva do aluno com deficiência, (GOES, 2004) salienta a escassa atenção que se concede à formação de sua identidade. Em algumas escolas, esse aluno com deficiência é minoria, e a falta de organização de atividades que proporcionem o encontro com seus iguais e diferentes traz consequências que dificultam a elaboração da significação de si. Todavia, o discurso da inclusão com um viés na constituição desse aluno como pessoa, na formação de sua identidade, extrapola os limites da organização de atividades pedagógicas.

No âmbito da escola, alunos que não fazem parte do público alvo da educação especial (PAEE) carecem de elaborar conceitos sobre diversidade e internalizá-los. Enquanto nesse exercício, aquele com deficiência, por vezes, se encontra como objeto, entretanto necessita elaborar semelhanças e diferenças com seus iguais e nem sempre esse processo é propiciado pela escola.

No contexto escolar, Sávio, por meio de suas falas, deixa transparecer que o ambiente escolar parece não ter se apresentado como espaço preparado adequadamente para recebê-lo. Desse modo, compreendemos que esta instituição parece não oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento desse adolescente, tendo em vista que a educação inclusiva prevista em lei requer escolas que não somente matriculem alunos, mas também que ofereçam condições de se desenvolverem plenamente.

Nessa perspectiva, Glat e Pletsch (2012) realizaram pesquisas sobre a organização escolar para a educação inclusiva e destacaram que o projeto político pedagógico em algumas escolas formalmente considera o modelo de inclusão, entretanto, na prática, ainda seguem a proposta da integração, exigindo que os alunos sejam preparados previamente nas classes especiais existentes, antes de serem ingressados no ensino regular.

No entanto, de acordo com os sentimentos descritos por Sávio, observamos que a não aprendizagem desse adolescente pode estar sendo atribuída, pela escola, somente ao fato de se tratar de um aluno com D.I. institucionalizado. Assim sendo, sugerimos que a escola pode estar se redimindo de uma responsabilidade que também é dela. Alguns autores (GLAT; NOGUEIRA, 2002); (SOUZA, 2005); (FERREIRA, 2003,

2005) ressaltam como barreira à inclusão a pouca expectativa que alguns professores têm com relação à aprendizagem do alunado com deficiência intelectual. Sobre esse aspecto Sávio expressa:

A professora diz que eu num sei dá resposta por que eu tomo remédio e eu durmo... Eu durmo mermo... Mais num é só isso não... eu durmo também ... eu eu durmo ... porque eu tomo remédio e também por que eu num sei dá resposta... então eu num fico acordado não,, entendeu? [sim, claro!]

Sávio destaca um momento em que a professora atribui a sua não aprendizagem ao fato de que dorme durante as aulas, ingere medicações psiquiátricas e subliminarmente por ser aluno com D.I. No entanto, Sávio demonstra o seu desinteresse pelas aulas que parecem não serem adequadas às suas peculiaridades de adolescente com D.I..

Vygotski (1997) considera que as funções psicológicas superiores, que caracterizam o *ser humano*, acontecem inicialmente em nível interpessoal (interpessoal, social, cultural), somente por meio de um complexo e dialético processo de objetivação e apropriação que se transformarão num processo intrapessoal. Assim sendo, o desenvolvimento da pessoa com D.I. segue essa lei geral proposta por Vygotsky. Portanto, o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem está diretamente relacionado com a qualidade das relações sociais dos grupos no qual está inserido. Nesse sentido, é necessário destacar “a importância do professor, na formação das funções psicológicas superiores ou culturais do deficiente intelectual” (PADILHA; BRAGA, 2014, p. 90).

Padilha e Braga (2014), fundamentados em Vygotsky (1997), afirmam que o trabalho pedagógico com o aluno com D.I. terá que promover atividades que desenvolvam seu pensamento abstrato. Essa afirmação faz referência à organização didática nas escolas regulares que apenas adaptam as atividades já existentes para a pessoa com D.I. sem que haja planejamento de atividades para ela. Nessa óptica, Vygotski (1997, p.36) afirma:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos.

Padilha e Braga (2014) destacam a importância de a escola oferecer ao aluno atividades que desenvolvam as funções psicológicas superiores ou culturais – apropriar-se dos signos, desenvolvendo a capacidade de substituir o presente pelo ausente, do conhecido pelo desconhecido, onde reside a maior dificuldade dos com deficiência intelectual, na abstração. Nesse sentido, se referem ao “afastamento do cotidiano” com o objetivo de abstrair, sair do que é rotineiro, dos afazeres do dia a dia procurar conhecer o que ainda não é conhecido, atuando no que Vygotski (1997) irá denominar como zona de desenvolvimento em iminência, ou seja, o desenvolvimento que está em processo de germinação, ainda a ser efetivado como desenvolvimento real do sujeito.

Nessa perspectiva, Barroco<sup>36</sup> (2014) assegura que “formar consciência é a função do educador do século XXI.” A autora refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno em geral, que deve ser objetivo primordial do educador deste século, destacando, principalmente, a importância dessas funções na educação do aluno com deficiência intelectual.

Martins (2013) relata a importância da escola na qualidade do desenvolvimento cultural do homem e da natureza social do psiquismo. Leonyiev (2004) ressalta a força da educação no que é propriamente humano, histórico e cultural. Assegura que seria uma catástrofe se morressem todos os adultos, pois isso interromperia a história da humanidade, uma vez que não haveria quem pudesse revelá-la às novas gerações. Isso requer pensar que, dessa forma, linguagem, leitura, escrita, operações numéricas etc. deixariam de ser transmitidas às crianças das gerações futuras.

Vigotsky (1999) enfatiza, em sua obra, que o bom ensino é aquele que desenvolve as funções psicológicas superiores. Contudo, observamos, ao longo desta pesquisa, que, na prática, algumas escolas partem da premissa de que alunos com D.I. não são capazes de abstrair, por isso toda estrutura do seu ensino, toda sua prática pedagógica é baseada no concreto. Essa forma de conceber o aluno com D.I. configura-se numa pedagogia que impede o desenvolvimento da criança, como também reforça sua deficiência. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 71) ressalta:

---

<sup>36</sup> Barroco fez esta afirmação durante palestra proferida na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) durante a XII Jornada de Educação especial em 2014.

Tratar o adolescente com deficiência no interior da escola, como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social. A escola deveria mudar seu ciclo de desenvolvimento proporcionando-lhes não só o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos da escola.

Desse modo, sem uma mediação pedagógica eficiente e diante desse modelo de ensino acadêmico, descontextualizado, passivo, distribuído em disciplinas estanques, em que não há interdisciplinaridade, o desenvolvimento dos alunos fica bastante comprometido, principalmente, dos alunos com D.I..

É importante, no entanto, destacar que a aprendizagem desse aluno com deficiência intelectual pode e deve ser mediada. Para tal, é necessário formar um corpo docente que atue junto à diversidade de alunos contemplada na educação inclusiva. É salutar para o processo de conhecimento desarticular a aprendizagem do aspecto biológico, centrando-a no esforço cotidiano de profissionais da educação, por meio de uma metodologia diferenciada, embasada nas peculiaridades desses alunos e que promova o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, inclui-se a formação dos professores na área de educação especial e destaca-se a instituição escolar como a principal mediadora dessa aprendizagem, haja vista que não se consegue de forma independente se apropriar dos bens materiais e culturais da humanidade.

Enfim, a maioria dos alunos não aprende somente por que possui dificuldades próprias de aprender, porém existe a dificuldade em aprender da maneira como lhe é ensinado na escola. Sugerimos que esse deve ser, inclusive, o motivo da não aprendizagem mais relatado por Sávio. “Eles aprende mas... eu não! [se referindo ao modo do professor ensiná-lo]”.

Segundo Oliveira (2011), o aluno com deficiência intelectual, ao longo da história da educação especial, foi visto como aluno que possui suas competências restritas aos atos mecânicos. Todavia o olhar da escola necessita se direcionar, também, para as especificidades de esse aluno aprender, perpassando a visão exclusivamente biológica e médica e alcançando as perspectivas sociais. Desse modo, o professor deve investigar o processo de aprendizagem desse aluno e quais as estratégias que tem utilizado em determinados momentos de aprendizagem, para, assim, refletir sobre quais indicadores podem ser elencados para mediar intervenções e proporcionar um processo de avaliação mais adequado aos alunos com D.I..

Sávio destaca em suas falas que a professora “dava a resposta a ele”, esse relato parece denotar a pouca expectativa do professor, em torno da aprendizagem do aluno, sugerindo também o pouco investimento em planejamento de atividades com metodologias que contemplem suas especificidades ou então o “não responder” do aluno pode ser justificado pelo professor por meio da própria deficiência intelectual.

Durante as entrevistas, Sávio demonstrou, de forma expressiva, sua dificuldade com as avaliações:

Quando é a prova ... **aí é cruel!**

[Fala um pouquinho mais pra eu entender porque é cruel...]

Porque é muito difícil! Eu não sei dar as respostas nas provas!! ... eu não aprendo... não entendo

eles explicar ... é complicado!

[Fala mais...]

Explicam difícil ... eu num entendo não!

Eu tenho que aprender muita coisa ... mas... num entendo não! (Grifo da autora).

As avaliações realizadas pela escola podem não estar favorecendo as especificidades do aluno com D.I., em razão da grande dificuldade relatada por ele, diante das avaliações a que é submetido. Isso sugere uma ausência de metodologias diferenciadas e avaliações que contemplem as necessidades especiais desse aluno. Dessa forma, compreendemos que a ausência de ensino planejado e de metodologias que atendam aos estudantes mediante suas formas específicas de aprenderem, parecem ser os motivos para não avaliá-los nesse contexto. Sávio destaca, em algumas falas, que é difícil para ele assimilar o conteúdo.

Luckesi (2008) aponta a avaliação como pausa no percurso, na caminhada, retornando de forma mais adequada. A maioria das escolas, no entanto, utiliza a avaliação apenas como resultado de algo que foi ensinado e que deve ser medido, de modo estanque, através de provas, e os professores são avaliados também conforme resultado desses exames.

Sendo assim, a avaliação é reduzida apenas à busca de resultados do aprendizado que tiveram os alunos, por meio de técnicas estáticas e não uma forma de observar de que maneira a escola pode acompanhar esse aprendizado e agir no sentido de mostrar mecanismos para obtê-lo efetivamente.

O sentimento de repulsão do adolescente, ao se reportar à avaliação, adjetivando-a *de cruel*, pode ser justificado pelo fato de a escola realizar uma avaliação



estática, que não auxilia o aluno a percorrer um caminho crescente em busca do conhecimento. Nessa avaliação classificatória, o aluno com D.I. se arrisca a estar sempre abaixo dos demais alunos da turma. Como poderá, então, um aluno com deficiência intelectual ser avaliado da mesma forma? Com os mesmos recursos que os demais alunos que não possuem essa deficiência, sem se sentir inferior a eles? É no mínimo uma forma de avaliação excludente que desconsidera as peculiaridades de sua sala de aula inclusiva.

Sávio, além de se referir à forma de avaliação de forma negativa, adjetivando-se de *cruel*, sente-se inferior em relação à turma, por não ser visto diante de uma escala crescente de aprendizagem.

Eles sabem [...] eu num sei não [...] eu num entendo não...

Luckesi (2008) afirma que a escola ainda utiliza o “castigo”, mesmo que de forma diferenciada. Uma dessas formas é através da avaliação, que, por vezes, é usada como castigo aos estudantes que não aprendem por diferentes motivos. Desvirtuando, assim, seu real propósito que é o de conhecer o nível de aprendizagem do estudante, bem como agir no sentido da tomada de decisões metodológicas para auxiliá-lo a construir mecanismos de aprendizagem adequados a ele.

O autor não se refere ao castigo físico, porém ao simbólico, como apresenta Bourdieu (1975), em seu livro *A reprodução*, em que aborda a Violência simbólica<sup>37</sup>. Ponderamos que pode ser essa *violência* sofrida por Sávio, quando é avaliado de maneira que não atende as suas peculiaridades de aluno com D.I..

Luckesi (2008, p. 40) reporta-se à avaliação quantitativa, estanke, ressaltando seu teor negativo, quando afirma: “De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo”. Nessa óptica, a avaliação se apresenta como modelo de punição, controle e vingança que poderá ser, ou não, utilizado pelos professores contra seus alunos.

Esse ambiente que sugere trabalhar com o aluno por meio de pressão, pode ser ainda mais desfavorável aos alunos com D.I. devido às suas peculiaridades, pois

---

<sup>37</sup> Que segundo o autor não é o ato no sentido da agressão física em si, mas ação pedagógica objetivamente estruturada que impõe um arbitrário cultural de um grupo de classe a outro grupo de classe.

segundo Vygotsky (1997, p. 34), “crianças deficientes mentais têm reduzida capacidade de resistir às influências desfavoráveis, fadiga elevada e tendência à exaustão.” Essa assertiva apenas corrobora a ideia de que esse modelo de avaliação, baseado em situações de pressão, deve ser ainda mais prejudicial, aos alunos com D.I. do que aos demais estudantes. Esse contexto foi ilustrado nesta pesquisa, por meio da forma com que Sávio se pronunciou quando se referia às suas avaliações.

Para André (2008) a avaliação se apresenta como processo que o professor utiliza para investigação didática. É por meio desta que se observa a aprendizagem do aluno e o ensino do professor. Por conseguinte, verificam-se situações de aprendizagem e mudanças que necessitam ser realizadas para melhorar o ensino. É analisado não só o resultado, porém todo o processo percorrido para ser construído o conhecimento, observando-se espaços em que sejam necessárias a mediação e a intervenção de forma individual.

Portanto, mesmo tendo por base as mudanças no sistema de ensino em geral, para absorver alunos com D. I. e atender a legislação que protege o ensino para a diversidade, os resultados são lentos, como se verifica em todo processo de mudança. Em algumas escolas, infelizmente, ainda predomina uma avaliação quantitativa e inflexível, como se observa nos relatos do aluno:

[Fala um pouquinho mais sobre como são as provas] É cruel! Eu num falei pra tu, daquela vez que tu perguntou! [Foi sim... mas explica direitinho pra eu entender! Pode ser?] [Conta uma história...]  
 Pra eu entender...] História de prova? [sim] Eu se lembro que uma vez a professora num deixou eu fazer porque eu demorava... e tudo eu demorava... Demoraaaaava... E ela disse que eu demoraaaava e fazia tudo errado... aí eu disse que eu num ia fazer mais nada não... também... eu num ia mais escrever nada não... eu nem ia pegar no lápis não...Num quero mais saber de prova não... só pra num fazer nada não... deixa pra lá... né?  
 Por isso que eu disse naquele dia que é cruel! Porque é mesmo né? E depois né, a gente num passa né? Num adianta de nada não... por isso que eu num vô mais não... só sei lê e tirar da lousa e ainda é pouco... né? É cruel por isso eu digo e repito né? Tu num sabe não... num adianta eu dizer que é cruel... se ela diz que num é... [A professora?] Sim! Ela mermo.. ela diz que eu durmo... por isso eu num aprendo... mais é que é cruel mermo! a gente num aprender... quando eu penso que eu sei... eu num sei... e ela explica pra todo mundo... e eu num aprendo... aí eu durmo  
 mermo... de verdade... aquela...[xinga a professora]

Nessa perspectiva, Omote (2008) declara que a escola necessita rever paradigmas, crenças, valores, com intuito de atender a todos os alunos e suas diferentes necessidades de ordens pré-escolares, educacionais especiais e extraclasses, fazendo uso

de novas práticas pedagógicas que absorvam essa diversidade vigente nesse novo modelo de ensino.

De acordo com o autor, a escola necessita repensar suas práticas. Os relatos de Sávio nos sugerem pensar no exercício de um modelo educacional excludente, em que o aluno com D.I. é focado como único responsável pelo seu estado de não aprendizado. Entretanto, em nenhuma das histórias descritas por Sávio foram relatados momentos de interesse, por parte da escola, em oferecer um ensino diferenciado, nem um processo de avaliação que acompanhasse a aprendizagem desse aluno com D.I. em termos qualitativos.

Autores como Lunt (1995), Valentim (2011), Valentim e Oliveira (2013), Pletsch e Oliveira (2013), Pletsch e Glat (2012) e Oliveira (2013), sugerem, baseados em Vigotsky, uma avaliação dinâmica, prospectiva que possa indicar as estratégias de que o aluno se utiliza para se apropriar do seu conhecimento. Dito de outra forma, é importante observar a maneira como se processa o pensamento e a apropriação da aprendizagem do aluno. De posse desses conteúdos, é realizada a investigação sobre como pode ser produzida a mediação pedagógica que leve esse aluno a uma efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação não se configura como um processo com começo, meio e fim, não é estanque, ao contrário da avaliação baseada em simples registros de notas e valores quantitativos. A diferença se dá exatamente na possibilidade de superação e de continuidade dessa forma *dinâmica* de avaliar. A importância se processa também na busca de conhecer o que esse aluno consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que necessita de ajuda de outra pessoa (professor ou colegas), representando o nível de desenvolvimento em iminência, para que, dessa forma, se processe a mediação por meio de atividades baseadas na cooperação, que deve compor a avaliação.

Há, ainda, outros aspectos a serem considerados, principalmente na avaliação de alunos com D.I., destacados por Vigotsky (1997). O primeiro se refere ao aproveitamento individual, quantitativo, imediato que o aluno obteve, não levando em consideração níveis de avanço que poderá ter tido durante o ano letivo ou semestre ou bimestre. O segundo leva em consideração o nível de melhoria de sua aprendizagem, em termos qualitativos, o que conseguiu evoluir, aprender. O aluno é avaliado de acordo com seu crescimento individual e em relação à turma. Por exemplo, uma criança com

deficiência intelectual obteve nota 2 (dois) em uma avaliação e em outra nota 4 (quatro). Mesmo assim, ainda continuando com desempenho baixo em relação à turma, há de se considerar seu avanço em termos qualitativos e em relação ao seu desempenho individual. Levar em consideração o *aproveitamento escolar relativo do deficiente intelectual* se apresenta como um aspecto promissor em relação à avaliação desse estudante, haja vista que esse aluno em específico, na maioria das vezes, não consegue atender à avaliação quantitativa proposta pelas escolas regulares tradicionais.

É importante ressaltar que, em 2008, no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, foi realizada uma exposição sobre o processo de avaliação escolar:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual prevalecendo, na avaliação futura os aspectos qualitativos que indiquem as intenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso de línguas de sinais, de texto em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11).

De acordo com o exposto, observamos como o processo de avaliação parece ser compreendido e, como consequência, a forma que deve ser realizado pelos professores. Nesse sentido, este documento vem nortear o processo ensino e aprendizagem que embasará esta avaliação que considera o conhecimento prévio e prospectivo do aluno em bases qualitativas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada sujeito e seu desenvolvimento potencial. Esse documento, porém, corrobora com a ideia de uma avaliação que beneficia amplamente as pessoas com deficiência como um todo, sobremaneira os com D.I..

Esclarecemos, portanto, que a avaliação faz parte de um grande leque de questões educacionais que necessitam ser revistas e repensadas mediante o surgimento legal da escola para diversidade. Todavia, a avaliação baseada em princípios Vigotskyanos, isto é, dinâmica, quando realizada adequadamente, possibilita a visualização da construção dos processos de aprendizagem dos alunos em geral, auxiliando na realização de uma metodologia embasada nas necessidades e peculiaridades de todos os alunos, em destaque os alunos com deficiência intelectual.

#### 4.4 Histórias de perspectiva de futuro e transição para a vida adulta: Perspectivas inclusivas?

Neste tópico, foram abordadas Histórias de perspectivas de futuro e transição para a vida adulta. Questões importantes para o desenvolvimento de Sávio, como profissionalização e o desejo de constituir uma família na fase adulta. Ademais trataremos aspectos sobre namoro e sexualidade, temas visíveis nas histórias de vida daqueles com deficiência intelectual e que necessitam de discussão na família, nos abrigos, nas escolas, isto é, em todos os locais que permeiam o mundo do adolescente com D.I..

Embora tenhamos evoluído em discussões sobre o tema do jovem com D.I. e a sua inserção social no mercado de trabalho, ainda vivenciamos situações que sugerem rejeição e desconhecimento sobre o assunto. O tópico foi apresentado por Sávio mais de uma vez. O adolescente pretende chegar ao nível superior, possuir uma profissão, que proporcione estabilidade econômica para casar-se, prover o sustento de sua família e poder estar próximo aos irmãos que atualmente residem em outro abrigo. Nas entrevistas, sempre se reportava ao futuro com bastante otimismo. Como qualquer outro adolescente, faz planos que deseja realizá-los.

Sua realidade, no entanto, aponta algumas dificuldades concernentes aos aspectos de sua inclusão escolar e aos aspectos psicossociais da formação de sua identidade como jovem com D.I., residente em abrigo. Essas dificuldades aliadas a outros fatores como ausência de preparação para o mercado de trabalho, ou preparação para o trabalho em oficinas que parecem sugerir uma visão de que o jovem com D.I. não é capaz de ser inserido no mercado de trabalho de forma produtiva, contudo apenas filantrópica e protegida.

Sobre fazer faculdade, trabalhar, casar, constituir uma família, Sávio descreve:

Quando eu crescer quero fazer faculdade...Né faculdade? ... Né o que tu fez?[É sim.][Qual faculdade quer fazer?][Quero cuidar de animal... Como é o nome?[Faculdade de veterinária?] Sim. É ... É... É isto![Por que Veterinária?] Eu gosto muito de cuidar de animal...Eu tinha um peixinho mas ele morreu...Ele não tinha onde nadar. Aí ele morreu ... né? Mas eu quero ser veterinário. Ter trabalho... pra eu ter dinheiro...[o quê voce quer fazer com o dinheiro?]

Quero casar, ter família e sair daqui... ir morar com meus irmão...tudo junto...Mas tem de estudar né? Num tem de estudar? Tem de estudar muito na escola, né?

[Tem sim.]

Observamos que Sávio faz relação entre a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, além de projetar um futuro economicamente estável por meio da escolarização. Pensa em um amanhã promissor e o deseja, como qualquer outro jovem de idade semelhante sem a D.I..

Sávio sonha, portanto, com uma situação econômica favorável que proporcione meios para conviver com os irmãos e formar uma família. Aspectos de sua vida comprovadamente difíceis no presente.

Com relação à constituição de família, pesquisas apontam que é comum entre crianças e adolescentes institucionalizados o desejo premente de formar uma família tradicional. Nesse sentido, Sávio não é diferente, também pertence ao grupo dos adolescentes acolhidos em cujo imaginário coletivo permeia o desejo de casar, ter filhos e formar uma família, caminhando em sentido contrário ao seu mundo presente, real, assim apontam alguns autores (MARCÍLIO, 1998); (RIZZINNI; RIZZINNI, 2004;).

Encontramos, nesta pesquisa, um adolescente com D.I. residente em abrigo, o qual possui sonhos e planos para o futuro, semelhantes aos demais jovens da mesma idade. No entanto, sabemos que o futuro é alicerçado no presente e a realidade deste adolescente, no contexto em que se apresenta, sugere não oferecer condições de formar um adulto capaz de ser inserido no mercado de trabalho, cuidar de si, exercer sua cidadania e constituir uma família.

A preparação para o trabalho em oficinas protegidas, no próprio abrigo, por meio da Secretaria do Trabalho e Assistência Social (STDS) parece não incluir socialmente o jovem com D.I., não habilitá-lo para o exercício produtivo do trabalho. Esta ação, por vezes, força as empresas a contratarem esses jovens institucionalizados com D.I., somente por força de lei; desta forma executam funções bem elementares, sem treinamento e que demandam pouco desempenho intelectual. De acordo com Tanaka e Manzini, (2005), fatores como visão exclusivamente orgânica da deficiência intelectual, estigma e preconceito são normalmente as razões para essa atitude. Sávio expõe seus planos e desejos para o futuro:

Eu já sou um rapazinho... e os educadô disse que quando crescer posso casar e ter filho... e aí eu se caso e trabalho pra comprar as coisa pros meu filho... E aí eu vou aprender a trabalhar... lá no outro lado com os outro menino... [onde fica?] lá do outro

lado... tem a oficina... e eles vão de carro, aí eu vou trabalhar... e vou morar com meus irmão e vou casar... e vou ter família... né? [sim]

Para iniciarmos a discussão sobre a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mercado de trabalho, destacamos as exigências atuais da sociedade capitalista inserida no mundo globalizado, progressivamente, mais exigente com relação ao nível de qualificação profissional e de habilidades intelectuais.

O contexto atual, na vertente capitalista, amplificou as exigências de capacitação para o mercado de trabalho, gerando o aumento do desemprego e ocasionando empregos temporários, insalubres para grande parte da população.

Entretanto, Sebastiany (1998) se reporta ao surgimento do mercado taylorista/fordista com o advento da revolução industrial para explicitar o sistema de produção que exige dos indivíduos um maior nível de disciplina, destreza e atenção. Nesse sentido, há muitos entraves que dificultam a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho atual, dentre elas, a dificuldade de competir e de atender à flexibilização exigida na óptica capitalista, no âmbito das habilidades intelectuais.

Anteriormente ao advento da Revolução Industrial, os meios de produção demandavam um nível bem simplificado de habilidades para desenvolver as atividades do cotidiano. Dessa forma, poucos eram excluídos do trabalho, inclusive os indivíduos com deficiência intelectual tinham mais condições de serem absorvidos (SEBASTIANY, 1998).

Devemos ressaltar que a competitividade e a busca por dinamismo e capacitação continuam sendo, na atual sociedade, os principais impedimentos para a admissão do indivíduo com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

Contudo a Declaração Universal dos Direitos Humanos expressa, em seu artigo 23:

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de seu trabalho, a condições equitativas e satisfatória de trabalho e à proteção contra desemprego.
2. Toda pessoa tem direito, sem discriminação alguma à igual salário por trabalho igual (BRASIL, 2008).

Aranha (2003) declara que este documento é um marco na história do reconhecimento de direitos de todos os indivíduos, com ou sem deficiência.

Todavia o contexto da sociedade contemporânea tem evidenciado que o mercado de trabalho do século XXI ainda contempla ao trabalho masculino, mesmo que em menor escala, os maiores salários e os melhores cargos. Entretanto a ideia de igualdade expressa nos documentos não se efetiva na prática. Pessoas com deficiência que, durante muito tempo na história, não tiveram direito à educação ainda lutam para que vejam seus direitos sendo validados em outros aspectos de suas vidas.

Entretanto, desde a década de 1990, a inclusão social tem sido amplamente discutida. Nesse ponto de vista, algumas ações no campo do trabalho têm sido contempladas sob a alegação de que uma sociedade inclusiva deve oferecer meios para que todos os cidadãos sem nenhuma discriminação possam colaborar com suas melhores aptidões para o bem comum (WERNEK, 2003).

Nesse aspecto, já em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o ano internacional dos deficientes e aprovou a “declaração de princípios”, documento que tem como tema central a equiparação de oportunidades - processo no qual os sistemas gerais da sociedade são acessíveis para todos.

Na esfera nacional, a Lei N.º 8.213/91 (BRASIL, 1991), identificada como a “lei de cotas para pessoas com deficiência”, determina que as empresas reservem vagas de emprego para pessoas com deficiência, de acordo com determinados percentuais.

A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois por cento a cinco por cento com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

Até 200 empregados-----	2%
De 201 a 500-----	3%
De 501 a 1000-----	4%
De 1000 em diante-----	5%

Contudo, o decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999) prevê que a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho seja realizada em conformidade com sua habilitação, considerando o exposto:



Art 2. Considera-se pessoa portadora<sup>38</sup> de deficiência habilitada àquela que concluiu o curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquele com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo Instituto Nacional de Seguro Social- (INSS).

Art 3. Considera-se, também pessoa portadora de deficiência habilitada àquela que, não tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitada para o exercício da função (BRASIL,1999).

Percebemos, então, que a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho não se distancia muito do que é exigido para as pessoas que não têm deficiência. O que sugere ainda que esta população, principalmente, das pessoas com deficiência intelectual, convive com o estigma da incapacidade e do descrédito que permeia a existência desses indivíduos, ao longo da história, e os impossibilita de exercer seus direitos, como qualquer outro cidadão, diante de uma sociedade que, por vezes, se apresenta lutando contra a diversidade e ao mesmo tempo vivendo a desigualdade.

Diante desse cenário, nos reportamos à pessoa institucionalizada, desde a infância, que, como muitos outros, sonha com adoção que, às vezes, não acontece, porém, chega a adolescência... a maior idade ... a fase adulta.... a velhice...

Entretanto, os abrigos institucionais vivenciam essa complexa realidade, portanto necessitam de ações céleres, no sentido de preparar essas vidas por meio de uma qualificação para o trabalho que perpassa o mundo da escola, iniciando desde a chegada da criança à instituição. A escolarização da criança e do adolescente institucionalizado é o caminho a ser seguido para alcançar posteriormente a qualificação ao trabalho. Neste viés explicita Del Masso (2000, p.27):

O exercício da capacidade implica a mobilização de competências adquiridas e ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto em situação de trabalho como fora deste reunindo o saber fazer, saber ser e o saber agir.

Assim, cabe ao sistema educacional oferecer aos alunos as devidas condições para o desenvolvimento de competências para que eles possam ser capazes de estabelecer metas para a construção do seu futuro pessoal e profissional. A escola, ao

---

<sup>38</sup> Termo em uso na época.

preparar o jovem com D.I. institucionalizado para o trabalho, está preparando-o para a vida adulta e para seu retorno à sociedade. Entretanto, fica a cargo do trabalho, proporcionar formas de o homem se realizar pessoalmente, assim como, prover suas necessidades básicas (DEL MASSO, 2000). O trabalho deve fomentar, também, a integração da pessoa iniciada pela escola e favorecer a visão desta como agente transformador do mundo em que vive.

Nessa óptica, o exercício do trabalho possui uma função de destaque na vida de todos os indivíduos. Logo, o trabalho bem conduzido e bem orientado, por profissionais especializados e que atenda às peculiaridades do indivíduo com deficiência intelectual, representa uma forma de inserção social, melhor qualidade de vida, integração grupal, vivências adquiridas, aprendizado, realização pessoal e de suas necessidades básicas e, principalmente, melhoria de sua autoestima como indivíduo com D.I. institucionalizado, ou não.

Em continuidade às histórias de vida de Sávio, finalizaremos com uma breve abordagem sobre sua história de namoro, perpassando por sua sexualidade como adolescente com D.I..

Sávio conta que namora uma adolescente institucionalizada, no mesmo abrigo em que reside. O adolescente comentou, algumas vezes, sobre seu namoro, julgou importante apresentar sua namorada. Sávio tem por ela um grande carinho, o qual demonstra nas pequenas atitudes e nas falas.

Eu namorava com a Jô...Aí ela direto brigando comigo... brigando...  
brigando...aí eu parei de namorar com ela...  
ela me batia...Aí eu namoro com a irmã dela...  
Mas... Com a irmã dela... eu num brigo não..  
O namoro é assim ...Ó [ faz gestos de beijinhos]  
É legal... Ela é legal... Legal...Tu pode ver ela? Ela é bonita...  
E quando ela se agita ... Eu cuido dela...E ela não me bate não...Quem me  
bate é a irmã dela né?Tu sabe né? Eu te disse né? [sim... voce falou]

Nas falas do adolescente, podemos observar situações referentes à sua faixa etária e à de qualquer adolescente, com deficiência intelectual ou não, quais sejam: o desejo de cuidar de quem namora de uma forma especial, inconstância no namoro, troca de parceiros, desejo de mudanças etc.

Observamos durante o decurso das entrevistas que o tema namoro, na fase da adolescência, é bastante abordado pelos profissionais que compõem o Abrigo, contudo o tema não é debatido com os adolescentes. Durante o período em que transcorreram as

entrevistas, pudemos observar várias opiniões sobre o assunto. Opiniões que sugerem desconhecimento sobre a sexualidade dos adolescentes com D.I., podendo ocasionar algumas atitudes repressoras, proibitivas e omissas em alguns casos. Sávio ressalta sobre o namoro:

Só pode namorar todo mundo junto...[Quem falava isso?]  
 Os educadô, né?  
 Eu dizia tudo bem... mas, aí a irmã dela ficava brigando comigo...[a irmã da sua namorada?] Era... era ela mermo.  
 Por isso, eu num gostava de ficar com a irmã dela.  
 Ontem ela me bateu...  
 Olha aqui...[mostrando a perna machucada]... Ela me bateu...  
 Ela me bate...Por que ela gosta de mim...[ah! Sei...]

O adolescente parece não perceber com clareza a essência das ordens do abrigo, com relação ao comportamento durante o namoro, e as cumpre sem críticas nem reclamações. Apesar de o Abrigo acolher crianças e adolescentes com D.I., não há abordagem da temática sexualidade para os adolescentes.

O Estatuto da Criança e Adolescência (BRASIL,1990) circunscreve a adolescência como período de vida que vai dos 12 aos 18 anos de idade, sendo uma etapa muito importante da vida humana, indicadora da passagem da infância para a vida adulta. Nessa fase, ocorrem mudanças físicas relativas à puberdade, psicológicas relativas à formação da identidade, e mudanças sociais associadas à formação de vínculos grupais, ao início da vida sexual e alguns ajustes nas relações familiares (TRINDADE; ANDRADE, 2005).

A maioria das pessoas com D.I. pode conseguir certo grau de independência e autonomia, autocuidado. Contudo, podemos afirmar que as dificuldades das pessoas com D.I. advêm muitas vezes das relações sociais, na forma como o grupo social estabelece relacionamentos com esses indivíduos e na forma como eles mesmos se identificam como pessoas com deficiência intelectual. Assim, as maiores dificuldades dessas pessoas, muitas vezes, se encontram nas relações sociais e não na deficiência intelectual em si (MAIA; CAMOSSA, 2003) e (DENARI, 1997).

Todavia, Glat e Freitas (1996) destacam que a adolescência, período de alterações físicas e comportamentais, fase de transição da infância para a idade adulta, para a maioria dos adolescentes é um período conflituoso e, em alguns casos, bem difícil. Para o adolescente com D.I. pode existir mais dificuldade, pois além de ter que passar por todas essas transformações inerentes ao ser humano, ainda, por vezes, pode

vivenciar a negação de sua sexualidade proveniente do desconhecimento sobre a temática.

Este desconhecimento sobre a temática, em pauta, não permeia somente o abrigo onde foi realizada a pesquisa. Estudos realizados por Glat e Freitas (1996) demonstram algumas famílias de adolescentes com D.I., as quais visualizam e conduzem a educação dos seus filhos como eternas crianças, negando parcialmente ou totalmente suas sexualidades, a intenção é realmente desviar o desejo sexual dos filhos para outros fins. Portanto, ao se depararem com manifestações de desejo sexual, procuram ignorá-las ou atribuí-las totalmente à deficiência.

Essa infantilização que permeia a vida de muitos jovens com D.I. pode impossibilitar de viverem de forma plena situações que farão parte da fase adulta da vida, como sexo, casamento, e até os relacionamentos interpessoais (GLAT, 1992). Os pais justificam esse comportamento protetor e de negação da sexualidade de seus filhos com D.I., por meio da informação que adquiriram dos médicos ou equipes multidisciplinares de que seus filhos têm idade mental bem inferior à cronológica, tornando-os eternamente crianças. Apenas pessoas adultas e independentes economicamente possuem, portanto, o direito de viver sua sexualidade na opinião de alguns familiares (GLAT; FREITAS, 1996).

De acordo com Maia e Camossa (2003), a sexualidade é compreendida de forma ampla, abrangendo o indivíduo em vários aspectos (biológicos, sociais, psicológico e cultural), portanto deve ser respeitada como direito intrínseco de cada pessoa. Assim, pesquisas realizadas por alguns autores (MAIA, 2003) e (GIAMI, 2000) apontam que a sexualidade ainda é baseada em concepções difundidas ao longo do tempo de que os comportamentos e ou atitudes das pessoas com deficiência intelectual, incluindo a sexualidade, são considerados potencialmente anormais.

Por conseguinte, sua sexualidade é concebida como problemática patológica por natureza, razão pela qual alguns indivíduos com deficiência intelectual não têm condições de controlar seus impulsos sexuais e necessitam ser medicados.

Nesse viés, Goofman, (1974) ressalta que, nas instituições totais, a cultura perpassada pela “equipe dirigente” aos “internos”, tendo como objetivo primordial o controle de toda instituição e não considerando o bem-estar destes “internos” e sim a defesa da instituição em nome de seus objetivos precípuos.

Destaca, ainda, comportamentos desobedientes, insolentes ou excesso de familiaridade com a equipe dirigente que podem ser traduzidos como estado de agitação, perturbação ou excitação, inclusive aspectos relativos à sexualidade dos adolescentes, como masturbação ou qualquer outro comportamento considerado inconveniente, os quais devem ser apresentados ao médico, que tomará as medidas para que este residente da instituição volte ao comportamento previsto pelo Abrigo.

Pan (1997) enfatiza que adolescentes com D.I. só conhecerão as condições relacionadas à prática da masturbação, se orientados corretamente e com o respeito que lhes é idôneo. Acrescenta, ainda, que essa prática para muitos jovens com D.I. é a única condição que encontram para amenizar a tensão sexual.

Assim, as questões da sexualidade e quaisquer manifestações dela são tratadas e interrompidas. Destarte, o “controle”, de acordo com Goffman (1974), é o aspecto primordial do tratamento em instituições totais e essa cultura é também perpetuada por médicos, mediante o tratamento que atende as queixas da equipe dirigente, corroborando ainda mais com o controle por meio de medicações que inibam quaisquer comportamentos considerados indesejados pela instituição e/ou pela sociedade.

Goffman (1974), ao se referir à relação médico psiquiatra e instituição total, que trabalha com doentes mentais e pessoas com deficiência intelectual, ressalta a ideologia institucional que o médico servidor necessita defender, dito de outra forma, o médico pode ser induzido a diagnosticar como patologia o que a sociedade não aceita no comportamento do doente mental e/ou do deficiente intelectual. Logo, atende à ideologia institucional e social para que a ordem seja estabelecida.

Contudo, de acordo com Pinel (1999), negar a existência da sexualidade dos adolescentes com D.I. pode causar danos ao desenvolvimento psicológico, na formação da sua identidade, no início da vida sexual, bem como das dificuldades emocionais e afetivas e da autoimagem deformada.

Entretanto, devemos ressaltar que um dos fatores mais delicados no que tange à sexualidade das pessoas com D.I., de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2009), são os abusos sexuais cometidos com essa parcela da população. Esse fato se deve principalmente, de acordo com a OMS, em razão de a maioria dessa população não conseguir discernir os comportamentos anormais dos abusadores. Ainda assim, são dependentes, na maioria dos casos, de seus abusadores tanto emocionalmente, fisicamente como financeiramente (FELIX, 1995).

Diante do exposto, sugerimos serem pertinentes estudos, discussões e formação de equipes multidisciplinares para orientarem seus institucionalizados em abrigos; e familiares sobre a sexualidade na deficiência intelectual, considerando a deficiência, os desejos e os impulsos sexuais desses jovens (GLAT, 1992); (MAIA; CAMOSSA, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a história de vida de um adolescente com deficiência intelectual, acolhido em unidade de Abrigo institucional. Nossa investigação se conduziu com base em duas grandes questões: 1) Como este adolescente, duplamente excluído, por abandono e deficiência, interpretou sua situação de vida e como suas percepções foram incorporadas; 2) sobre sua história de vida e expectativa de vida adulta, as quais foram: trabalho, profissionalização, relacionamentos afetivos e sexualidade.

Nesse viés, tivemos, como objetivo geral, resgatar a história de vida de um adolescente, acolhido em uma unidade de abrigo institucional; e, como objetivos específicos, resgatar a sua história de vida do ponto de vista de suas narrativas: dados sobre a sua escolarização, modalidade de ensino e trajetória, e analisar sua percepção sobre o seu processo de escolarização.

O trajeto metodológico percorrido nos possibilitou, por meio *da escuta atenta de Sávio*, compreender sua leitura sobre seu percurso de vida desde a infância até a adolescência, atualmente, como jovem, acolhido em abrigo institucional. Nesta trajetória, pudemos compreender o cotidiano de um abrigo institucional “os ditos e os não ditos”; sua escolarização e sua perspectiva de vida adulta, em sua visão de jovem institucionalizado desde a mais tenra idade. Nesse sentido, nada melhor que ele mesmo, Sávio, para relatar sobre suas visões, suas percepções, seu mundo, permeado pela institucionalização em abrigo. Portanto, suas histórias trazem marcas das relações sociais vividas por ele, como menino e jovem com D.I. institucionalizado e suas relações com o abrigo e com a escola. Todas estas histórias fazem parte da construção da identidade de Sávio. Entretanto, nos capítulos que antecederam a análise da história de vida deste jovem, destacamos como a voz do adolescente com deficiência intelectual foi menosprezada e negada historicamente.

Nesse contexto, De Carlo (2001) destaca a relevância de se dar voz aos sujeitos com D.I. silenciados cotidianamente em instituições de abrigo. Enfatiza, ainda, que a pessoa com deficiência intelectual, institucionalizada, é “pouco ouvida” em trabalhos científicos. Notadamente já foram realizadas pesquisas científicas nesse âmbito, contudo esses sujeitos necessitam de melhor atenção dos pesquisadores, haja vista ser uma temática que envolve dupla exclusão.

Ademais, os relatos de Sávio foram iniciados com histórias de família, em que foram relatados por ele o quanto era criança ao ser deixado em um abrigo, haja vista que não lembra ter convivido em família. As lembranças a que se reporta são dos irmãos e do episódio de ter sido transferido para o abrigo em que reside atualmente (onde foi realizada a pesquisa). Sobre o afastamento de Sávio dos irmãos, não tivemos acesso à decisão do juiz sobre a petição elaborada pelo Abrigo que o recebeu; apenas tivemos conhecimento que já havia dois anos que esperavam o retorno.

Sávio afirma ter bom relacionamento com os cuidadores do sexo masculino, os quais identifica como referencial familiar. O adolescente demonstrou muita aceitação para ser entrevistado, espírito solidário, quando informamos que era um trabalho para a faculdade e que necessitávamos de sua ajuda. Sempre nos indagava se realmente estava auxiliando com suas respostas, vivendo intensamente os dias em que foram realizadas as pesquisas. Apreendemos com esse comportamento de Sávio, quão importante foi para o adolescente ter todas as semanas, durante um período, alguém que o visitava, o ouvia, brincava, lia, conversava com ele por todo o período da tarde. O adolescente se sentia lisonjeado recebendo visitas... Sua felicidade e entusiasmo eram imensos, ao ponto de causar-nos preocupação com o final da pesquisa. Portanto, durante esse tempo, Sávio não demonstrou características como agitação, teimosia, perturbação mental, choro, relatadas em seus relatórios diários. Apenas, por alguns momentos, demonstrou tristeza ao se reportar aos irmãos. Sávio nos encheu de alegria, sensibilidade, solidariedade, calma e muito carinho. Não olhávamos para Sávio com o estereótipo que nos foi relatado no início, nem com as características que líamos em seus prontuários. Olhávamos para Sávio, como um adolescente que, aos poucos, iria demonstrar suas características, pois não o conhecíamos. Assim, o adolescente se comportou, de forma bem contrária ao que lemos e ouvimos a seu respeito por meio da coordenadora do Abrigo.

A unidade de abrigo em que Sávio está acolhido fere o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao acolher somente crianças e adolescentes com deficiência intelectual; por manter adolescentes, após os dezoito anos, na instituição, demonstrando que a reinserção familiar é falha e que a permanência de Sávio no abrigo parece ser “normal e perene” para a instituição.



O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC)<sup>39</sup> incorpora, na sua plenitude, a criança e o adolescente como sujeitos de direito, ou seja, são sujeitos com personalidades e vontades próprias, assim necessitam ser respeitados como indivíduos íntegros; e, na relação com o adulto, suas necessidades e vontades devem ser respeitadas. Nesse prisma, não observamos, nem foi relatado por Sávio, movimento no sentido de preservar sua relação com os irmãos, nem com a comunidade, nem de outra forma, como apadrinhamento<sup>40</sup>. Sávio recebe visita dos irmãos, uma vez por ano, por ocasião do Natal. Nessa perspectiva, compreendemos e lamentamos o apego de Sávio com a pessoa da pesquisadora durante a coleta de dados desta pesquisa.

Outro tema, ao qual Sávio fez menção, foi a sua escolarização, ressaltada pelo adolescente em vários encontros como processo que parece difícil em sua visão. Ademais, o adolescente relatou não acompanhar a aprendizagem como os demais, na sala de aula, e não destacou significativas relações interpessoais com professores, nem interesses destes para com o seu processo de aprendizagem. A situação de Sávio sugere ser, apenas, mais um aluno em sala de aula acrescentado ao montante de “alunos com deficiência incluídos” em ensino regular.

Conforme destacou a coordenadora do abrigo, a relação abrigo/escola parece não ser amistosa e inexistente parceria entre as instituições no sentido de buscar respostas às demandas de Sávio ao processo de ensino e aprendizagem. Ademais não chegamos a observar a intervenção da equipe multidisciplinar do Abrigo nesse sentido.

Convém salientar que apenas Sávio foi entrevistado, por ser, no momento da pesquisa, o único residente do Abrigo para crianças e adolescentes que frequentava o ensino regular, conforme ressaltamos no Capítulo 4. A maioria das crianças e dos adolescentes, que compõem o Abrigo em que Sávio reside, frequentam as salas de

---

<sup>39</sup> As estratégias, objetivos e diretrizes deste plano estão fundamentados primordialmente na prevenção ao rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento e no investimento para o retorno ao convívio da família de origem. Somente se forem esgotadas todas as possibilidades de retorno deve-se utilizar os recursos legais para defesa do superior interesse da criança e do adolescente. Prevê também ações que viabilizem o convívio com a comunidade que a criança e o adolescente pertencem.

<sup>40</sup> Relações de apadrinhamento são relações de amizade, vizinhança e outras correlatas. Constam, dentre elas, relações de cuidado estabelecidas por acordos espontâneos com o Abrigo a criança e/ou adolescente e que não raras se apresentam mais fortes e importantes para a sobrevivência cotidiana dessas crianças e jovens do que algumas relações de parentesco.

ensino oferecidas no próprio ambiente da instituição e não frequentam a escola regular, fato que fere a legislação nacional vigente.

Nesse contexto, podemos enfatizar que a relação abrigo/comunidade é pouco estabelecida em vários aspectos, comprometendo o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos, que parecem ver a vida apenas do ângulo do abrigo institucional, sem contatos com a comunidade, situação que sugere característica de fechamento, dificultando as relações sociais dos adolescentes, quando necessitam sair da instituição, após os dezoito anos de idade. Tendo em vista essa dificuldade, a unidade de abrigo tem mantido jovens, após os dezoito anos, em uma ala especial, em processo de desinstitucionalização. Conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, a “desinstitucionalização” é um processo que deve ocorrer desde a chegada destas crianças e adolescentes ao abrigo. Dificuldades nesse aspecto denotam a precariedade da execução do processo de convívio familiar e comunitário previsto no (PNCFC) pelo abrigo.

Envolto em todas essas dificuldades, o adolescente, assim como qualquer outro, em sua idade, sonha em trabalhar, fazer faculdade, casar e constituir família, sendo o último desejo recorrente em adolescentes acolhidos em abrigo.

Dessa forma, estamos diante de Sávio, adolescente institucionalizado com deficiência intelectual, vivenciando um processo duplo de exclusão.

Mais uma vez, a sociedade parece esquecer que crianças com deficiência intelectual crescem, tornam-se adultos, querem trabalhar, lutam por espaço no mercado de trabalho, têm sexualidade... namoram... casam e constituem família. À escola, além de ensinar ao deficiente intelectual os conteúdos próprios do currículo tradicional, cabe orientar esses jovens com D. I., de forma que eles desenvolvam suas potencialidades e possam ser integrados ao mercado de trabalho, enfrentando a vida adulta com mais possibilidades de reinserção social.

Assim, como os demais adolescentes, Sávio tem namorada, assunto pouco discutido em famílias e abrigos institucionais, que ainda preservam a visão de que a pessoa com D.I. não desenvolve sua sexualidade. Essa visão distorcida demonstra a forma equivocada como as pessoas com D.I. são compreendidas por grupos sociais e a falta de conhecimento, que ainda permeia a sociedade sobre as pessoas com D.I., negando-lhes seus direitos inerentes a todo ser humano, de viver a sexualidade de forma

ampla, abrangendo os indivíduos em todos os aspectos (biológicos, sociais, psicológicos e culturais).

Nesse contexto, percebemos que o adolescente com D.I., residente em abrigo, não possui seus direitos respeitados, conforme prevê o ECA, portanto a escola também parece não ter estabelecido função de destaque na vida de Sávio.

Nessa perspectiva, de acordo com o exposto, não podemos pensar um futuro, em conformidade com os sonhos do adolescente. Entendemos que este jovem terá mais desencantos e vivências de exclusões no futuro do que proporcionalmente sonhos realizados.

Vivemos no século XXI. O Estatuto da Criança e do Adolescente eficientemente organizado prevê, por meio de programas assistenciais, condições à família para que ela se fortaleça e possa cuidar de sua prole. A pobreza não deverá ser o principal motivo de crianças e adolescentes deixarem suas famílias em busca de sobrevivência em abrigos institucionais. Compreendemos o ECA como uma lei pedagógica, quando prevê condições para que o indivíduo seja visto na perspectiva da natureza humana. Nesse sentido, é que observamos uma lei que oportuniza a viabilidade de uma práxis transformadora de inserção social e de superação da exclusão social.

Entretanto, mais de vinte anos se passaram e ainda nos deparamos com esta pesquisa que sugere à unidade de acolhimento necessidade de mudanças reais em seus paradigmas e (Re)significações de seu espaço institucional para que crianças e adolescentes acolhidos possam exercer seus direitos de retornar ao convívio familiar e suas institucionalizações não se tornem *naturais e perenes*.

No entanto, àqueles que não puderem exercer esse direito, por questões pessoais, a instituição se apresente como espaço real e efetivo de (Re)construção de vidas, e não apenas como mais um espaço de (Re)afirmação da exclusão já conhecida e vivida por estas crianças com D.I. institucionalizados em abrigos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. H. Educação após Auschwitz In:\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Leo Muar Wolfgang. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.104, 1995.

ALÉSSIO, F. C. **A violência simbólica na escola**: uma abordagem a partir de educandos e educadores. Dissertação de mestrado (educação). 111f. Programa de pós Graduação do Centro Universidade Salesiano de São Paulo, p.108, 2007.

ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos das classes comuns às classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. Dissertação mestrado em educação especial. 120f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.

ALVES, E. S. "Infância e juventude: um breve olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil." **Linhas**, v. 2, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1298/1109>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006

ANDRÉ, M. Pedagogia das diferenças. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9. ed. Campinas: Papirus, cap. 2 Série Práticas Pedagógicas, 2008.

ANTUNES, K.C.V. **História de Vida de alunos com Deficiência Intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. Tese de doutorado em educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 154f. Rio de Janeiro-RJ: 2012.

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Diferença e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p.135-151, 1998.

ARANHA, M. S. F. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. Brasília, Corde, 2003

ARPINI, M. D.; QUINTANA, A. M. Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.10, n.1, p.27-36. Jan/abr., 2003.

ARPINI, M.D. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigo para crianças e adolescentes. **Psicologia: ciências e profissão**, v.23, n.1, p.70-75. mar., 2003.

ASSOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO (AIDD). **Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.

AUGRAS, M. Prefacio. In: GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de Mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, p. 12.1989.

AYRES, L. S. M. *et al.* Abrigo e abrigados: construções e desconstruções de um estigma. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, p.420-433, maio 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BANKS-LEITE, L.; L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortêz, 2000.

BAPTISTA, C. R.; KAIADO, K.R.M.; JESUS, D. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

BARTALOTTI, C. C. **A inclusão social das pessoas com deficiências: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BECKER, H. S. **Outsiders - Estudos de Sociologia do Desvio**. Tradução de Maria Luisa Borges. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção Social da realidade**. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 1991.

BERTAUX, D. **L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités**. Cahiers in sociol; p. 197-225, 1980.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Os Julgados não são os juízes: o ponto de vista do retardo mental**. Revista Vivência, Florianópolis: FCEE, p. 20-27, 1992.

BOUCINHA, A. I.; SANTOS, N. I. S. A experiência de morar em abrigos à luz de Foucault. **Revista Interinstitucional**, Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.4 n.1, jan /jun, p36- 49. 2011

BOUERI, I. Z.; ALMEIDA, M. A. Instituições de abrigo para pessoas com deficiência intelectual: Mapeamento no Estado de São PAULO. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, v. 8, Londrina 8 a 10 de novembro de 2011. ISSN- 2175- 960X, p.606-615.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, p.23, 1975.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal Nº 8069 de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112010](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010)>. Acesso em: 05 fev. 2016

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.trtsp.jus.br/legislacao/constituicao-federal-emendas>>. Acesso em: 03 fev. 16.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.298/1999** – prevê a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.213/1991 – Lei de Cotas para pessoas com deficiência**.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.010/2009** de 03 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Norma operacional básica de recursos humanos do SUAS**. (NOB/RH/SUAS). Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas**: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, junho de 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Promoção Proteção e Defesa do Direito de Crianças e adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: CONANDA/CNAS. 2006. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Brasília, DF: D.o.u., 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.513, de 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. **Lei Nº 4.513, de 1º de Dezembro de 1964.** Brasília, DF, 1 dez. 1964. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações Técnicas:** Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, DF.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 315 f. Tese (Doutorado/Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CABRAL; SOUSA. O Histórico Processo de Exclusão/inclusão dos Adolescentes Autores de ato Infracional no Brasil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.5, p. 71-79, Junho, 2004. Disponível em: <[Www4.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041213114955.pdf](http://www4.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213114955.pdf)>

CAETANO, A. M. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F.; Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.35, maio/ago.2009

CÂMARA, L. T. Estatuto da Criança e do Adolescente 10 ANOS: avanços e dificuldades. **Revista do TRT da 13ª Região**, João Pessoa, v..8, n.1, p 67-81, 2000.

Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5549](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5549). Acesso em: 04 fev.2016.

CANEJO, E. **A reintegração dos portadores da cegueira adquirida na idade adulta:** uma abordagem psicossocial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CARLO, M. M. R. do P. **Se essa casa fosse nossa:** instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de adultos com Síndrome de Down. 2007. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COLARES, C. A. L.; MOYSÉS M.A.A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação.** [s.l]: FDE, 1994

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CURTO, L. M.; MORILLO, M.; TEIXIDÓ, M. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e escrever. Porto Alegre: Arte Médicas, 2000.

CURY, M. *et al.* **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado.** 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, p.102, 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-q=CURY.MUNIR+et+al.+Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente+anotado.+3ed..+S%C3%A3o+Paulo%3ARevista+dos+Tribunais%2C+2002>. Acesso em: 04 mar.16.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno com deficiência mental.** 2001. 305 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DEL' AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. **Depressão e Desempenho Escolar em crianças e Adolescentes Institucionalizados. Psicologia: reflexão e crítica,** Rio Grande do Sul, v.17, n.3, 2004.



DEL' MASSO. **Orientação para o trabalho**: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. Disponível em: <http://www.editora34.com.br/detalhe.asp?id=361>. Acesso em: 03 abr.16.

ESTEBAN, M. T. (Org.). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: \_\_\_\_\_. **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FALEIROS, V. P. Infância e adolescência: trabalho, educar, assistir, proteger. **Revista Ágora**, ano 1, n.1, out. 2004. ISSN-1810-698 x.

FÁVERO, T. E.; VITALE, F. A. M.; BAPTISTA, V. M. (Orgs.). **Famílias de Crianças e Adolescentes Abrigados**: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008.

FELIX, I. Evolução da sexualidade ao longo da infância e da adolescência. In: FÉLIX, I. A. (Org.). **E nós somos diferentes? sexualidade e educação sexual na deficiência mental**. Lisboa: APF, p. 29-52, 1995.

FERREIRA, J. A. **A Exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. de; LAPLANE, A. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p. 21-48, 2004.

FONSECA, V. **Educação Especial. Educação especial**: um programa de estimulação precoce: uma introdução as ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTES, R.; PLETCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: sete letras, p.79-96. 2007. (Coleção questões atuais em educação especial, v.VI).

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis (RJ):Vozes, 2005. 262p.

FREYRE, G. O Escravo nos anúncios de Jornais Brasileiros no século XIX. São Paulo: Recife, Editora Nacional. Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, p.12, 1979.

GIAMI, A. Sterilisation et sexualité des personnes handicapées mentales. In: GIAMI, A.LERIDO, H (Eds). **Les enjeux de la sterilisation**. Questions en Santé Publique Inserm/INED, Paris, p.273-315, 2000.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência Mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

\_\_\_\_\_. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v.1. n.1, p.65-74, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ser mãe e a vida continua**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

\_\_\_\_\_. *et al.* Método de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira em Educação Especial**. Marília- São Paulo, maio/ ago., v.10, n.2 p. 235-250.2004.

\_\_\_\_\_.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

\_\_\_\_\_.; MULLER T. M. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. PLETSCHE, D. M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed.Rio de Janeiro: EDUERJ,2012.

\_\_\_\_\_.; FREITAS, R. C.; Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. In: GLAT, R; FREITAS, R. C. **Questões atuais em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, v.2. 1996.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, P. 69-71. (Coleção Educação Contemporânea). 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. **Manicômios prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.,1974.

GOMES, M. R. L.; Percepções: crianças negras e a patologização do fracasso escolar. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CENÁRIOS E PROJETOS SOCIAIS, 2009. Cuiabá. **Anais**, UFMT, 2009.

GULASSA, M.L.C.R. (Coord.). **O abrigo como possibilidade**. São Paulo. Instituto Camargo Corrêa (Relatório de sistematização de mesa de trabalho), 2005.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: Neca - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas Sobre A Criança e O Adolescente, 2010. Disponível em: <[http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/novos\\_rumos\\_do\\_acolhimento.pdf](http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/novos_rumos_do_acolhimento.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

JANNUZZI, G. S. M. **Educação especial: a função social da escola: trabalho** apresentado no seminário sobre Educação especial- Diadema São Paulo-SP,1993

KASSAR, M. C. M. Reforma do estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, v.11 n.1 p. 24-34, 2001.

LACERDA, C.; GOES, M. C. R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, K. A. T. **Aluno com deficiência física em salas de aula regulares de educação física: prática viável ou não?** um estudo de caso. 1999. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus, 1995.

MAIA, A. C. B. Relatos de Jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a educação especial da pessoal com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n.1 p35-46,2001.

\_\_\_\_\_; CAMOSSA, D. A. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade, através de diferentes estratégias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12.n.24, p.205-214, 2003.

MALFINATO, S. P. A.; SILVA, V. T. Abrigos como medida de proteção para crianças e adolescentes: um levantamento bibliográfico pós- ECA. **Revista Terapia Ocupacional**, Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- São Paulo, jan/abril, v.25.n1, p. 94-100, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Luana/Documents/69818-118123-1-PB%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Luana/Documents/69818-118123-1-PB%20(7).pdf). Acesso em: 03fev. 16,

MALFITANO, A. P. ADORNO, R. C. F.; LOPES, R. E. Um relato de vida, um caminho institucional: juventude, medicalização e sofrimentos sociais. **Interface**, Botucatu, v.15, p.701-714. INSS:141:141432, 2011.

MARCÍLIO, M. L. A trajetória da Assistência as Crianças Abandonadas In: L., Marcílio Maria **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998. pp.127-178.

MARTINS, J. de S. (Org.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. São Paulo: Editores Associados; Mercado das Letras, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. de SOUZA. **O desafio do Conhecimento- Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MIRANDA, B. A.; RODRIGUES, J. Aprendizagem e Desenvolvimento: adolescente em situação de Abrigamento. **Revista Eletrônica. Ensino em Revista**, v.21, n.1, p.13-25, jan/jun, 2014, ISSN, 1983-1730.

MOREIRA, I. M. **Acolhimento Institucional e qualificação profissional: implicações da medida protetiva na vida do jovem egresso**. Dissertação de mestrado acadêmico em

políticas públicas e sociedade. Fortaleza – Ceará, Universidade Estadual do Ceará. (UECE). 127 p. 2013.

NASCIMENTO, M. L.; LACAZ, A. S.; TRAVASSOS, M. Descompassos entre a lei e os cotidianos nos abrigos. **Revista Aletheia**, Imprensa/nº31, Canoas, abril, 2010, pp.16-25- INSS1413-0394.

NOGUEIRA, M. L. de L. **Educação inclusiva**: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais. 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre a Educação Especial e Deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 333f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência intelectual. Londrina: Práxis, 2007.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 337-359, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a educação infantil até o ensino superior. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

\_\_\_\_\_. Deficiência Intelectual e Saber Escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.

OLIVEIRA, A. P. G.; MILNITISKY-SAPIRO, C. Políticas Públicas para o adolescente em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. **Psicologia: ciência e profissão**, v.27, n.4 p. 623-635. 2007.

OLIVEIRA, R. C. S. (Coord.). **Quero voltar para casa**: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigos. São Paulo: AASPTJ/SP, 2007.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S. GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

\_\_\_\_\_. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2 p.65 -73, 1994.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a Conceituação das deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n. 4, p 127-135, 1996.

ORIONTE, I.; SOUSA, M. G. Viver em abrigo: com a palavra a criança. Pesquisas e práticas psicossociais. v.2, n.1. p.106 – 116. 2007.

PADILHA, A. M. L; BRAGA, E. F. P. Desenvolvimento cultural e Educação Especial: aporte Teórico para PENSAR o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, M. C. M. (Orgs.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: ABPEE, p. 89-114. 2014.

\_\_\_\_\_. Escola básica: condições concretas de existência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p.113-130. 2012.

\_\_\_\_\_. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo In: GÓES, M. C. LAPLANE, A. F. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p.93-120.2004.

PAN, J. **Afetividade y sexualidade em la persona com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado), Universidade Pontifícia, Madrid, 1997.

PASCHOALICK, C. W. **Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças e Adolescentes as classes especiais para deficientes Mentais Desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 134f. São Paulo, 1981

PERES, V.L.A.; SOUSA, S. M. G. Famílias de camadas Populares: um lugar legítimo para a educação, formação dos filhos. **Revista do programa de Mestrado em Serviço Social da Puc**, Rio de Janeiro, v.7, n.7, p.63-74, 2002.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à Ciência**. Marília- São Paulo: ABPEE, 204p. 2012.

PINEL, A. C. Educação Sexual para pessoas com deficiência física e mental. In: Ribeiro, M. (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Gente, p.211-226, 1999.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotsky. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral da Ciência e da Educação**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, out. 2001.

PLETSCH, M. D. O.; OLIVEIRA, A.A.S. O atendimento educacional especializado (AEE):análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ *et al.* (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Cultura Acadêmica: oficina universitária**,144p. São Paulo, Marília, 2012.

\_\_\_\_\_.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revistas Linhas Críticas da UNB**, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência Mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254f. (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012a. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas escolares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau, Edur, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Abrigo - ADOC**. Fortaleza- CE, 2011.

QUINONERO *et al.* **Princípios e diretrizes da assistência social: da LOAS à NOB SUAS**. Revista O Social em Questão, v. 17, n. 30, 2013.

REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REGUEIRA, M. E. **Crianças de ninguém, crianças de rua: psicologia da infância explorada**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais,1995.

\_\_\_\_\_. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás, 1997.

RIBEIRO, O. O. P. **Um outro olhar: história de vida dos médicos dos serviços de referência no atendimento aos bebês de alto risco portadores de necessidades especiais na cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RIZZINI; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: PUC-Rio de Janeiro. 2004.

\_\_\_\_\_. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, S. M. G. e RIZZINI(Org.). **Desenhos de família: criando os filhos: a família goianense e os elos parentais.** Goiania: Cãnone, p. 23-44, 2001.

RIZZINI, I.; ALMEIDA, N. A institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: anotações para uma agenda de política pública. **Revista Saúde e DH** v. 7 n. 7. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ISSN.1808-1592, p.159-177. Impresso e eletrônico. 2011.

ROCHA, M. I. M. Separação de Irmãos no Acolhimento e na Adoção. **Revista Trimestral de Jurisprudência**, Campo Grande, Tribunal de Justiça, n.187. p.7-11. ISSN 2177-6040. 2013.

SANTOS, R. L. C. **Transtorno mental e o cuidado na família.** São Paulo: Ed. Cortêz, 2003.

SANTOS, R. S.; GLAT, R. **Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade.** Editora Ana Nery/UFRJ. 1999.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas: Editores Associados,1996.

\_\_\_\_\_. Família e jovens no horizonte da ações. **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago, n.11, ANPED, p.99-109,1999.

SAVIANI, D. Prefácio. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. As teorias da Educação e o problema da Marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1983. p.15-44.



- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38.ed. Campinas São Paulo-SP: Autores Associados, 2006.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio: In: VELHO, G. **Desvio e divergência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1997.
- SCHUELER, A. F.M. Os Jesuítas e a educação das Crianças: séculos XVI ao XVIII. In: RIZZINNI, irmã (Org.). **Crianças desvalidas indígenas e negras no Brasil:** Cenas da Colônia do Império e da República: Rio de Janeiro: USU/ Universitaria, p. 17-44, 2000.
- SEBASTIANY, G. D. Educação Especial e Trabalho: treinando habilidades. **Cadernos de Educação Especial,** Santa Maria, n.12, p.62-69, 1998.
- SENNA, L. A. G. A. Heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão multidisciplinar. **Simpro,** Rio de Janeiro, v.6, p.9-17, 2004.
- SILVA, A. F. A. O mito da Imputabilidade Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **Âmbito Jurídico.** Rio Grande, I, fev. 2001. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5549](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5549).
- SILVA, E. R. A. S. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.
- SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social.** 3.ed.São Paulo: Cortêz, 2009.
- SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da Institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão da literatura. **Psicologia e Sociedade,** n. 18 v. 1 p 71-80. 2006.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1998.
- SPINDOLA, T.; SANTOS, R. da SILVA. Trabalhando com a história de vida: Percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista Escola de Enfermagem,** Universidade de São Paulo,v.37, n.2, p. 119-126, 2003.
- TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.11, p. 273-294. 2005.

TOMASINI, A. E. M. **Educação Especial e Deficiência mental:** da extração do saber ao exercício do poder. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências e Educação. 107 páginas. Florianópolis. 1994.

TRINDADE, Z.A.; ANDRADE, A.N. **Psicologia e saúde:** um campo em construção. Vitória: Casa do Psicólogo, 2005

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, v.5, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Problema del desarrollo de la psique. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madri: Visor, v.3, 2000.

WERNECK, C. **Você é gente?** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

YUNES, M. A. MIRANDA, A. & CUELLO, S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: S. H. KOLLER (Ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano:** pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.197-218, 2004.

## ANEXO A – Parecer do 1.104/2014

## Parecer do Projeto nº. 1104/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O RESGATE DA HISTÓRIA DOS MORADORES DE UMA CASA DE ABRIGO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE.
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Autor(a): Maria do Socorro Castelo Branco Mourão Lima
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 15/08/2014
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.
Objetivos
Geral: Resgatar a história de vida de três adolescentes, moradores de uma casa de abrigo de Fortaleza (CE), com ênfase no processo de escolarização e na perspectiva inclusiva. Específicos: - Resgatar a história de vida de cada um dos adolescentes: nascimento e desenvolvimento na infância. - Levantar dados sobre a escolarização de cada um deles: modalidade de ensino e trajetória. - Analisar a percepção de cada um deles sobre o processo de escolarização. - Analisar a política de educação inclusiva com base nas histórias de vida de cada um deles.
SUMÁRIO DO PROJETO
O projeto se propõe resgatar a história de vida de três adolescentes, deficientes intelectuais moradores de uma casa de abrigo de Fortaleza (CE), com ênfase no processo de escolarização e na perspectiva inclusiva. Acolhidos no Abrigo Desembargador Olívio Câmara vinculado ao Laboratório de Inclusão da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS). É uma pesquisa de natureza qualitativa e constitui um estudo de caso. O enfoque adotado será pautado, especificamente, na compreensão da realidade como uma totalidade complexa, dinâmica, processual, contraditória e mutante. Para a coleta dos dados, serão entrevistados os sujeitos da pesquisa (adolescentes deficientes intelectuais) acolhidos no abrigo e seus respectivos professores inseridos na educação inclusiva. Será entrevistada também a assistente social do abrigo. Teoricamente, o aporte maior será buscado nas contribuições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1997), nos documentos legais do Ministério da Educação (MEC) e nos estudos críticos sobre a educação inclusiva no Brasil, dentre outros que serão incorporados ao longo desta pesquisa.
COMENTÁRIO DO RELATOR
O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais

resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.

#### **PARECER FINAL**

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

#### **INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**

#### **DATA DA REUNIÃO**

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/10/2014.

  
Simone Aparecida Capellini  
Presidente do CEP

  
José Carlos Miguel  
Diretor da FFC