

**PERSPECTIVAS ATUAIS E
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO,
SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL**



EDUCAÇÃO EM CONJUNTO PARA TODXS: PERCURSO DE UM POSSÍVEL

Carla Biancha Angelucci

Aquí todos somos deformes
Y nos resistimos a usar uniformes
Lo más feo de la flor es el tallo
La belleza se alimenta de fallos
Como nos vemos curiosos
Ponemos a los lindos nerviosos
Que toda la gente nos señale
Lo que no es igual, sobresale
René Pérez

A presença da discussão sobre os direitos sociais das pessoas com diferenças funcionais na formação de psicólogxs é o tema deste capítulo¹. A escolha pela expressão “diferenças funcionais” não obedece a modismos nem à nova legislação. Tampouco serve ao exercício de maquiagem do fenômeno. Trata-se, isso sim, de adesão à maneira como o movimento social organizado de pessoas que vivem essa condição tem criado inflexões a fim de expressar melhor a maneira como se percebe e quer ser percebido socialmente.

O termo “diferenças funcionais” surge na primeira década dos anos 2000, a partir do Fórum de Vida Independente da Espanha (Palacios & Romañach, 2008), partindo da crítica não só ao conceito de deficiência, mas à própria palavra, que inevitavelmente remete à percepção de alguém como mais ou menos eficiente. Assim, buscando uma terminologia mais coerente com o aporte socioantropológico que fundamenta o modelo social da deficiência, vigente em documentos internacionais e nacionais, surge a proposta de que consideremos corporeidades e subjetividades diversas, com distintas possibilidades de funcionalidades. Percebam que não se trata de negar condições específicas como a ausência de um membro ou de um órgão sensorial, de uma conformação cognitiva específica, mas de apresentar o sujeito não a partir de tais ausências ou prejuízos, e sim da organização da funcionalidade, que inclui, mas não se esgota, nessa condição. Posto isso, utilizarei a expressão deficiência para remeter a

¹ É preciso dizer que este é um capítulo-agradecimento. Nele, inevitável e propositalmente, farei menções a queridxs mestrxs e suas obras. Muitos outrxs queridxs não serão citadxs, mas também se constituíram em mestrxs para mim. Fica a gratidão pela oferta generosa que este Instituto nesta Universidade (ainda) pública, gratuita e laica pode proporcionar a mim e a outrxs tantxs colegas. Que esse direito continue sendo possível para muitas novas gerações de psicólogxs ainda.

documentos, legislação ou aspectos históricos. Para fazer menção ao movimento social, às propostas de discussão teórico-práticas e a sujeitos, optarei por marcar a expressão “diferenças funcionais”.

Cabe ainda explicitar que este texto é composto por dois momentos: o primeiro relaciona-se a algumas experiências fundadoras na construção do campo de atuação em que me situo, qual seja, o da formação, em nível de graduação e pós-graduação, para a garantia do direito à Educação das pessoas com diferenças funcionais. No segundo momento, são discutidos alguns percursos formativos sobre o tema para a graduação que venho experimentando nos últimos dezessete anos.

Ao compartilhar trajetória profissional e percursos formativos, pretendo refletir acerca das possibilidades de o tema dos direitos sociais de pessoas com diferenças funcionais ser incorporado no horizonte de ações de psicólogos. Percebam que a intenção não é produzir um texto que se comunique tão somente com psicólogos que trabalham diretamente com a população aqui mencionada. O desejo é de que este texto possa, mais do que tudo, suscitar reflexões sobre a cotidiana invisibilização dessa população, por meio do impedimento de sua participação social ampla e seu ocultamento durante a formação em Psicologia. Arrisco dizer que na formação em Psicologia há uma forma específica de aparição desse tema, marcadamente como apêndice, em um percurso formativo hegemônico que insiste em binarismos como desenvolvimento normal ou anormal, aprendizagem em ritmo adequado ou atrasado, corporeidades e subjetividades saudáveis ou patológicas.

DE COMO FUI ME TORNANDO A “MOÇA DA INCLUSÃO”

Somos de la tribu que con sucio se baña.

René Pérez

Minhas escolhas incidiram sobre populações invisibilizadas nos processos de escolarização. São muitas essas populações, tanto quanto são inúmeras as estratégias de invisibilização (e não de invisibilidade). Acostumamo-nos a dizer que alguém ou algum grupo social é alvo de discriminação, por exemplo, por ter deficiência física, ser surdo ou não realizar operações cognitivas complexas. Acompanhando os estudos da teoria crítica da sociedade sobre o tema do preconceito, realizados por José Leon Crochik, evidencia-se que o ato discriminatório não se dá em razão de um atributo do sujeito que é alvo do preconceito, mas do olhar social depositado sobre o ele. O olhar preconceituoso não reconhece a dignidade intrínseca de uma pessoa, qualquer que seja sua condição, não legitima as diversas formas de estar no mundo, rebaixa a condição de alguém ao nível do infra-humano (Crochik, 1995). O exercício de não revitimizar pessoas que são alvo de preconceito e discriminação pede atenção constante e produção de novas formas de dizer o que percebermos. Daí, a utilização mais corriqueira de expressões que marquem a ação de alguém contra um sujeito – invisibilizado, escravizado, empobrecido – em vez de apresentar a situação como se aludisse a uma característica do sujeito – invisível, escravo,

pobre. Penso que essa qualidade da atenção seja decisiva se queremos, de fato, constituir uma experiência respeitosa de trabalho e pesquisa.

Na iniciação científica, orientada pela professora Maria Helena Patto², o estudo de que participei buscava compreender os efeitos da reforma educacional que separava escolas de Educação Fundamental I e II na vida diária de crianças e suas famílias. Concomitantemente, sob coordenação de Maria Cristina Machado Kupfer, estagiava na Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, colaborando na primeira experiência do Projeto Ponte, que acompanhava crianças e adolescentes com sofrimento psíquico intenso, usuárixs da instituição, em suas primeiras incursões em classes especiais, classes comuns ou escolas especiais. Foram anos de muito contato com a rede pública de educação e muitos aprendizados. Era avassaladora a desqualificação das famílias pobres, a desqualificação das crianças tidas como loucas ou retardadas, a desqualificação de educadorxs que buscavam produzir encontros significativos com xs estudantes. Da mesma maneira, era desconcertante conhecer e partilhar das práticas de sobrevivência de crianças, adolescentes e adultxs a organizações institucionais muitas vezes despersonalizantes³.

A primeira experiência de trabalho pós-formatura: educadora social em um abrigo para adolescentes vítimas de violência doméstica, que aguardavam decisão judicial em uma cidade da Grande São Paulo. Sublinhe-se que eram vítimas de violência doméstica e haviam sido retiradas de suas casas, de suas comunidades de origem, de suas escolas, de suas praças e ruas, de sua gente. Aguardavam decisão judicial por quinze dias, meio ano, três anos ou até fazerem dezoito anos e se verem obrigadas a deixar a instituição por terem atingido a maioridade civil. Como novata, fiquei responsável pelos plantões noturnos e de finais de semana, o que implicava estar nos períodos de maior permanência dxs adolescentes na casa. Foi criada uma rotina de acompanhamento da lição de casa, com visitas à escola, junto com xs demais educadorxs sociais. Criamos também momentos de descanso, passeios noturnos pela cidade e visitas familiares assistidas. Com as moças, introduzi conversas sobre temas íntimos no quarto, com luz apagada, perto da hora de dormir. O mais difícil seguia sendo construir uma relação de confiança com os rapazes, algo que foi sendo construído amiúde. Introduzi, no quarto dos rapazes, a leitura antes de dormir. Um livro era escolhido e, a cada noite, em sistema de rodízio, na cabeceira de um deles, um capítulo era lido, enquanto um dos rapazes recebia cafuné. Esse foi um período em que me via constantemente acompanhada das ideias de Winnicott, que me haviam sido apresentadas por José Moura Gonçalves Filho, Cíntia Copit Freller e Gilberto Safra⁴.

Depois de um ano, outro concurso, outra cidade da Grande São Paulo. Enfim, psicóloga escolar. Primeira colocada que era, podia escolher qualquer dos serviços. Para alegria geral – imagino – dxs colegas de concurso, escolhi o que nunca havia

2 Angelucci, Lins, Vieira, 1997.

3 Como principais referências da época para tais debates, é preciso citar: Patto, 1994, 1997; Machado, 1994; Kupfer, 1997; Machado e Souza, 1997; Gonçalves Filho, 1998(a).

4 Winnicott, 1975, 1978; Gonçalves Filho, 1998; Safra, 1999; Freller, 2000.

sido escolhido: as escolas de educação especial da rede, que costumavam ficar com o último psicólogo da fila. Sem dúvida, saber que havia sido minha escolha criou efeitos nas equipes das escolas especiais. Estávamos em tempos anteriores a qualquer política nacional de educação especial. A Declaração de Salamanca (1994) já era conhecida, já se falava em inclusão, mas persistia o ideário de que, primeiramente, era importante que as crianças fossem preparadas para, então, os processos de escolarização conjunta terem início. Trabalhávamos quatro dias em sistema de itinerância (cada dia em uma escola) e a sexta-feira era reservada para o encontro da equipe de psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas para planejamento, avaliação e registro do trabalho. Fazíamos grupos com familiares, grupo com professorxs, participávamos de ações em sala de aula, acompanhávamos intervalo, parque, entrada e saída de estudantes. Houve mudança de gestão e uma nova política de formação docente teve início. Muitos processos participativos, muitos documentos, muitas utopias construídas em um coletivo multiprofissional composto por professorxs, gestorxs, coordenadorxs pedagógicxs, psicólogxs, fisioterapeutas, fonoaudiólogxs. A constituição de um núcleo de educação inclusiva anunciava o fim das escolas especiais. Passamos a acompanhar essa transição na Educação Infantil e nos primeiros anos da Educação Fundamental. Tínhamos nas mãos as declarações de Salamanca (Unesco, 1994) e da Guatemala (Brasil, 2001), além das discussões sobre os efeitos da institucionalização. Com isso, construímos, docentes e técnicas, o primeiro documento de orientação para a educação inclusiva do município. Os estudos sobre Psicologia Institucional e as reflexões sobre a função da Psicologia em contextos educacionais foram os principais aportes. Não por acaso, o tema do mestrado que realizava à época transformou-se; passei a estudar a política de educação inclusiva no estado de São Paulo (Angelucci, 2002) a partir das experiências de duas professoras comprometidas com a educação conjunta para todxs.

O serviço de orientação à Queixa Escolar estava se constituindo sob coordenação de Beatriz de Paula Souza⁵ que, muito generosamente, convidou-me a participar de um piloto de formação, com oferta de estágio. A proposta, ainda vigente, consistia em discutir o trabalho psicológico em relação à dimensão educacional da vida dos sujeitos a partir de espaços de trabalho não escolares. Assim, os atendimentos clínicos, os acompanhamentos em serviços de saúde e em outros contextos em que pudesse surgir o debate sobre os efeitos do processo de escolarização na vida de uma criança ou de um adolescente eram discutidos. Um tema sempre presente é o direito à educação por parte das pessoas com diferenças funcionais. Buscávamos, então, produzir formas de intervenção que problematizassem a afirmação de que educação especial é assunto para especialistas, não sendo campo geral de intervenção nem pedagógica, nem psicológica. Nesse sentido, foram fundamentais as discussões de Kupfer (2001) sobre o lugar do especialista na educação e sobre o sentido da escolarização de crianças que vivem impasses em seus processos de subjetivação.

⁵ Trabalho que, posteriormente, foi sistematizado e registrado. Ver Souza (2007).

E, ENTÃO, PROFESSORA DE DEFICIÊNCIA

We accept her, we accept her! One of us,
one of us! Gooba-gobble, gooba-gobble!
Canção do filme Freaks, de Tod Browning

Desconheço pesquisa sobre o tema, mas arrisco afirmar que o início da carreira docente no ensino superior privado brasileiro costuma implicar o imenso desafio de assumir disciplinas que guardam pouca relação direta com os temas de pesquisa de professorxs recém-contratadxs. Assumi disciplinas gerais ofertadas aos períodos iniciais de formação ou disciplinas de Psicologia para estudantes de outros cursos. Após quatro anos e duas instituições de ensino superior, fui designada responsável por uma disciplina diretamente vinculada ao meu tema de investigação nos estudos de pós-graduação. Enfim, era professora na disciplina Psicologia aplicada a pessoas com deficiência ou, como diziam xs estudantes, eu era a professora de “Deficiência”. Ainda hoje, diria que não há fórmula melhor que essa para explicitar a maneira como o tema é abordado costumeiramente: fala-se demais sobre a deficiência, suas causas, diferentes manifestações, distribuição populacional, comorbidades, taxas de prevalência em diferentes populações e, obviamente, suas implicações para a escola, a família, o trabalho. A deficiência como entidade.

De Psicologia aplicada a pessoas com deficiência à Psicologia e deficiência, foram muitos passos. Não se tratava de mudança qualquer na designação da disciplina: primeiramente, questionar a existência de uma Psicologia única, geral e universal, que poderia ser aplicável a distintos contextos, bastando apenas que se fizessem estudos de adequações instrumentais. Outro desafio implicava apresentar o fenômeno da deficiência como uma produção social, marcada pela maneira como diferentes populações sentem, percebem, expressam-se e registram suas histórias ao longo do tempo.

Ao iniciarmos a disciplina, era comum a expectativa dxs estudantes depositar-se sobre dois aspectos: conhecer a atuação em entidades especializadas e ter noções de trato com pessoas com deficiência. Sintetizando, as perguntas eram: como se trabalha em lugares como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE? Como lidar com uma pessoa com deficiência em um atendimento psicológico? Destaque-se que tais questões nos dizem muito mais sobre o ideário social do que sobre xs estudantes universitárixs.

Nos primeiros anos em que ministrei a disciplina, o percurso proposto era apresentar a perspectiva de Ligia Assumpção Amaral (1995), referência tanto teórica quanto da militância pelos direitos das pessoas com deficiência. A partir de suas discussões sobre a história social da pessoa com deficiência e dos desafios para o exercício da cidadania, passávamos a discutir inúmeros conceitos como deficiência, incapacidade, desvantagem, necessidades especiais, necessidades educacionais especiais. Então, discutíamos cada uma das deficiências (física, visual, auditiva/surdez e intelectual), caracterizando-as rapidamente do ponto de vista biomédico (causas, incidência populacional, formas de manifestação) e socioantropológico (aspectos de estigmatização, estereótipos mais comuns, implicações para a constituição de subjetividades e da participação social). Entretanto, a apresentação de deficiências, quadros e

casos ainda ocupava muito tempo das aulas. Mais do que isso, produzia marcas na formação que reafirmavam a ideia de que é preciso, primeiramente, conhecer o fenômeno biológico para, então, compreender suas repercussões psicossociais. Reforçava a ideia de que existe um fenômeno psicossocial determinado por um fenômeno orgânico. Havia, portanto, que criar uma inflexão que radicalizasse a compreensão acerca da deficiência como produção social e que apresentasse as distintas funcionalidades, corporeidades e subjetividades como igualmente dignas. Para isso, foram imprescindíveis os textos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007 (Brasil, 2008a) e a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil, 2008b). Porém, o momento mutativo, como dizia Safra (1996), só ocorreu a partir do encontro com a produção do Fórum de Vida Independente da Espanha e a formulação do conceito de diferenças funcionais.

Antes de apresentar o percurso formativo originado dessas reflexões, cabe uma observação. Amaral (1994) falava do fenômeno da “contaminação osmótica” como metáfora para compreender o receio de convivência com pessoas com deficiência. O medo de assemelhar-se a elas. Preciosa essa afirmação, posto que nos permite centrar em um aspecto fundamental dos processos formativos que pretendem discutir os direitos das pessoas com deficiência, qual seja, a necessidade de se perceber aproximações e, com elas, restabelecermos nossa humanidade precarizada a partir do reconhecimento da humanidade daqueles que insistentemente desumanizamos. Tal fenômeno, a contaminação, foi de suma importância na proposição de um percurso formativo de psicólogos, pois trazia a necessidade de se discutir as comunicações presentes no medo da monstruosidade. Assim, foi aberta a possibilidade de se discutir o preconceito como afeto que se justifica pela produção de um discurso pseudorracional (Adorno, 1978), o estranho que carregamos em nós (Freud, 1978), a produção da anormalidade (Canguilhem, 2009), entre outros temas tão caros para a formação em Psicologia.

É preciso destacar outro aspecto do fenômeno da contaminação, revelado pelo apelido que me foi dado: Professora de “Deficiência”. Inicialmente, fica sublinhado o aspecto pejorativo: a obliteração da menção à pessoa faz evidenciar a dimensão da deficiência como aspecto suficiente para falar de alguém. Essa redução está presente, mas cabe também evidenciar o efeito aglutinador que ser Professora de “Deficiência” pode ter. Surgiram histórias de familiares com deficiência, encontros enigmáticos no metrô ou no shopping, dúvidas sobre a existência e o uso de linguagens e códigos como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Braille, interesses pela sexualidade, a eutanásia e a distanásia, a efetividade das políticas públicas, os desafios éticos da presença de um intérprete em atendimentos psicológicos etc. A deficiência ocupava lugar no curso de Psicologia, na vida e nas aspirações profissionais das pessoas. Foi assim que nos juntávamos nos intervalos entre aqueles que sabiam ou queriam aprender algo de Libras, que visitávamos banheiros e prédios para conhecer aspectos da (in)acessibilidade arquitetônica, que íamos juntos a peças teatrais e outras atividades culturais extraclasse que tematizassem os direitos das pessoas com diferenças funcionais. De maneira incipiente, pouco sistemática, a invisibilização operada no cotidiano desconstruía-se.

Retomemos, enfim, a proposta de percurso formativo que teve a possibilidade de experimentar por alguns anos. Eram organizados três núcleos temáticos.

O primeiro dizia respeito à discussão sobre estigmatização, mais especificamente, sobre os possíveis sentidos sociais da reiteração da estigmatização das pessoas com diferenças funcionais (Goffman, 1988). Aspectos da história social dessas pessoas compunham este núcleo, ao possibilitar a crítica da história como constante evolução. Diferentes sentidos para os vários destinos das pessoas hoje designadas a partir do signo da deficiência eram estudados (Palacios e Romañach, 2008). O núcleo encerrava-se com a apresentação do chamado modelo social da deficiência, em que se baseia a legislação brasileira.

O segundo núcleo referia-se à discussão conceitual. Iniciava-se com a apresentação de várias expressões, tais como deforme, retardadx, excepcional, deficiente, portadorx de necessidades especiais, portadorx de deficiência, pessoa com deficiência, pessoa com diferenças funcionais. Mais do que um elenco de terminologias, importava discutir os fenômenos produzidos e reproduzidos pelas referidas terminologias. Assim, o exercício constava em refletir sobre de quem se fala quando se designa de tal ou qual maneira. Portanto, deforme não é tão somente um modo antigo de se designar uma pessoa com diferenças funcionais. Não se trata da mesma categoria humana, pois o fenômeno não está lá *a priori*, aguardando para ser nomeado. O modo de designar um sujeito acaba por constituí-lo. Bruxas não são as atuais históricas (Frayze-Pereira, 1990). Da mesma maneira, xs antigxs retardadx não são as atuais pessoas com deficiência intelectual. Feita essa discussão, o desfecho deste núcleo dava-se com a apresentação crítica da atual terminologia e dos critérios para que alguém seja compreendido como pessoa com deficiência física, sensorial, intelectual, múltipla etc.

O terceiro núcleo iniciava-se com a discussão do conceito de políticas públicas (Souza, 2006), a fim de subsidiar o estudo da maneira como diferentes políticas públicas organizam-se visando à efetivação dos direitos sociais das pessoas com diferenças funcionais. Organizados por centro de interesses, estudantes elegiam a política a que queriam se dedicar: saúde, educação, assistência social, trabalho, esporte etc. Constituíam-se como leituras básicas os documentos orientadores das referidas políticas, bem como uma busca em portais de periódicos, como a Biblioteca Virtual em Saúde – BVS-Psi, com o objetivo de conhecer se havia e qual era a literatura científica produzida sobre a atenção psicológica naquele determinado contexto.

Como professora, minha função era evidenciar os princípios de cada política e os desafios mais comuns na efetivação dos direitos, relacionando-os aos aspectos teóricos já estudados. Assim é que, no concernente ao direito à educação, a reflexão sobre a inclusão como princípio ético-político, cuja filiação é a mesma que a luta antimanicomial, era fundamental. A partir disso, a recuperação das críticas feitas às explicações hegemônicas para o fracasso escolar (Patto, 2016), somada à reflexão sobre os efeitos sutis e profundos do preconceito em nós mesmxs, a ponto de não percebermos a violência exercida cotidianamente pela Psicologia ao pretender decidir quem tem direito ao direito, quando o tem, sob que condições e por quanto tempo. Afinal, aprendemos a naturalizar a afirmação de Orwel (2007) de que somos todxs iguais, porém unxs são mais iguais que outrxs.

Ainda em relação à educação, empresto a afirmação feita por Benevides (1998) de que seu grande desafio para a democracia, e a partir dos valores republicanos, está em ofertarmos algo a que não tivemos acesso. Encontrei em Rodrigues (2011) a mesma

preocupação no que se refere à educação chamada de inclusiva. Partimos, então, estudantes e eu, em busca de experiências de educação conjunta para todxs no Brasil e em outros países. Duas plataformas de compartilhamento de experiências têm sido muito importantes nessas buscas; uma pertencente ao Instituto Rodrigo Mendes⁶ e outra de responsabilidade do Coletivo Reconsidere⁷. A função de apresentar experiências em curso, seus desafios, pressupostos e conquistas era ofertar repertório para que a aposta na criação de novos possíveis na educação seja sustentada coletivamente, pois, ainda que esse coletivo seja composto por pessoas desconhecidas, um mesmo princípio ético-político lhes confere o caráter de comunidade.

Com vistas a finalizar a disciplina, era organizada uma Mostra de Psicologia e Deficiência, em que os resultados das investigações eram compartilhados, não no formato de Seminário, mas de roda de conversa. Todxs e cada umx podiam se dedicar menos à apresentação mecânica dos slides de seu grupo e mais a afetar e ser afetadx pelo conhecimento produzido pelx outrx.

Atualmente, trabalho na formação de pedagogxs e outrxs licenciadx. Não sou mais responsável pela formação de psicólogxs. É outra a posição ocupada cotidianamente por essxs profissionais em formação, o que implica outros percursos formativos. Entretanto, estamos unidxs pela resistência aos gestos que coisificam e fazem sumir o humano em nós. Estamos unidxs pelo princípio ético-político de que nosso mais alto valor está em reconhecer e acolher a humanidade de todxs e de cada umx daquelxs que temos insistido em categorizar como especialmente monstruosxs, incapazes, indesejáveis, aberrações, *frecks*.

Em tempos tão incertos de nosso país, é preciso fincar pé, resistir e manter atenção à perda de direitos que se opera pelas bordas. E essa história nós conhecemos: primeiro vão sugerir a terceirização da educação dxs especiais, sob a justificativa de que merecem espaços específicos. Na sequência, vão propor a flexibilização da permanência na educação, afinal, há casos, raríssimos – dirão –, cuja permanência na escola configura praticamente uma violência contra o pobre sujeito. Outras exceções e flexibilizações vão compor a ordem do dia. Não se trata de profecia, tampouco de praga rogada. Trata-se de um Brasil em meio a um golpe de Estado, sem amplo reconhecimento da data de seu nascimento e recuo histórico para análises reflexivas. Sentimos a cada dia mais uma lufada dos ventos devastadores que alguns teimam em chamar de progresso. Como sempre, há que resistir, sem correr da luta, sem vender os direitos alheios em troca de mais um dia de vida privilegiada.

Por lo que fue y por lo que pudo ser,
Por lo que hay, por lo que puede faltar,
Por lo que venga y por este instante
Levanta el vaso y a brindar por el aguante.
Calle 13

6 Ver diversa.org.br e institutorodrigomendes.org.br

7 Ver www.facebook.com/pg/gruporeconsidere

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1978). Preconceito. In _____. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix.

Amaral, L. A. (1994). Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 02. Ano, 127-136.

_____. (1995). *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial.

Angelucci, C. B. (2002). *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

_____. (2009). *O forasteiro e o educador: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Angelucci, C. B., Lins, F. R. S., Vieira, N. P. (1997). *Reforma educacional: mecanismo de exclusão? Um estudo de caso na rede pública do estado de São Paulo*. Iniciação científica com financiamento Fapesp via processo 96/02187-3. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Benevides, M. V. M. (1998). O desafio da educação para a cidadania. In Aquino, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

BRASIL. (2001). *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, Brasil.

_____. (2008). *Decreto Legislativo nº. 186, de 09/07/2008(a)*. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30/03/2007. Brasília, DF, Brasil.

_____. (2008b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, Brasil.

Browning, T. (1932). *Freaks*. Estados Unidos: Metro-Goldwin-Mayer.

Calle 13. El Aguante. *MultiViral*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de <https://www.discogs.com/C13-multIVIRAL/release/5542786>.

Canguilhem, G. (2009). *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense.

Crochick, J. L. (1995). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe editorial.

Fraze-Pereira, J. A. (1990). *O que é loucura*. São Paulo: Brasiliense.

Freller, C. C. (2000). *Histórias de indisciplina escolar*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Freud, S. (1978). Lo ominoso. In _____. *Obras completas* (Vol. 17). Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1988). O Eu e Seu Outro. In: _____. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: LTC.

Gonçalves Filho, J. M. (1998a). Humilhação Social: um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, 9 (2), 11-67.

_____. (1998b). A memória da casa e a memória dos outros. *Travessia* (São Paulo), 32, 17-24.

Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica* (USP: Impresso), 2 (2), 53-61.

_____. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*. (v. 1, p. 71-82). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. (1ª. ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Orwell, G. (2007). *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Palácios, A., & Romañach J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico* 2 (2). 37-47.

Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3 (1/2), 107-121.

Patto, M. H. S. (1997). Para Uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.

_____. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.

Pérez, R. (2016). *Somos Anormais*. Recuperado em 20 janeiro, 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=KlkpIAJ5ZLs>.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educ. rev.* [online], 41, (41-60). Recuperado em 20 janeiro, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>.

Safra, G. (1996). *Momentos mutativos em psicanálise: uma abordagem winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1999). *A face estética do self*. São Paulo: Unimarc.

Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, 8(16), 20-45

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. *Da pediatria à psicanálise*. (1978). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

