UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

RACLENE ATAIDE DE FARIA

AUTO-REPRESENTAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia

GOIÂNIA

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Raclene Ataide de Faria						
E-mail:	raclene2@hotmail.com						
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não							
Vínculo empregatício do autor	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Secretaria Estadual de Educação de Goiás						
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior				Sigla:	CAPES	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:			
Título:	Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia						
Palavras-chave:	Auto-representação; deficiência intelectual; educação regular.						
Título em outra língua:	Self-representation of students with intellectual disabilities: the image of himself in the regular public school in Goiânia						
Palavras-chave em outra língua:	Self-representation; intellectual disabilities; regular education.						
Área de concentração:	Sociologia: Cultura, representações e práticas simbólicas						
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	26/02/2014						
Programa de Pós-Graduação:	Sociologia						
Orientador (a):	Dr. Francisco Chagas Evangelista Rabelo						
E-mail:	rabelo.francisco.ce@gmail.com						
Co-orientador a):*							
E-mail:							

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: / / 2014

_____

Assinatura da Autora

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

RACLENE ATAIDE DE FARIA

AUTO-REPRESENTAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Chagas Evangelista Rabelo.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG

Faria, Raclene Ataide de.

F224a Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual [manuscrito] : a imagem de si na escola pública regular em Goiânia/ Raclene Ataide de Faria. - 2014.

170 f. : il., figs.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Chagas Evangelista Rabelo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de ilustrações e siglas.

Apêndices.

Anexo.

1. Educação inclusiva 2. Deficiência intelectual 3. Sociologia da educação 4. Educação regular I. Título.

CDU: 376-056.36

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

RACLENE ATAIDE DE FARIA

Aos vinte e seis dias de fevereiro de 2014, às 14:00 horas, No mini-auditório da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado da mestranda **RACLENE ATAIDE DE FARIA**, intitulada *Auto-representação de Estudantes com Deficiência Intelectual: A Imagem de Si na Escola Pública Regular em Goiânia.* A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 002/2014-FCS, de 18 de fevereiro de 2014, pelos seguintes Professores Doutores: Flávio Munhoz Sofiati (Presidente/UFG, substituindo o orientador Prof. Dr. Francisco Chagas Evangelista Rabelo), Marta Rovery de Souza (UFG) e Danilo Rabelo (UFG) – Suplente: Cleito Pereira dos Santos (UFG). A candidata apresentou o trabalho, os examinadores a arguiram e ela respondeu as arguições. Às 16 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta, pela qual foram atribuídos à mestranda os seguintes resultados:

(X) **Aprovado(a)** ( ) Reprovado(a)

Dr. Flávio Munhoz Sofiati _____

(X) **Aprovado(a)** ( ) Reprovado(a)

Drª. Marta Rovery de Souza _____

(X) **Aprovado(a)** ( ) Reprovado(a)

Dr. Danilo Rabelo _____

Resultado Final APROVADA

Reaberta a sessão pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Marcelo Augusto Parrillo Rizzo, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Marcelo Augusto Parrillo Rizzo _____

A todas e todos que sonham e lançam sementes para a construção de um mundo mais justo e fraterno para todas/os.

Em especial a minha família por ser âncora e motivo de esperança.

Agradecimentos

A minha família, por me possibilitar uma existência marcada pela torcida e por apoios imprescindíveis.

A Rochelle e a todas as alunas e alunos, de todas as idades, tempos e lugares, que me possibilitaram confrontar a teoria com a realidade, fazendo com que aqui e ali meus conceitos e preconceitos se encarassem frente a frente.

A todas/os participantes e suas famílias pela coragem de levarem essa empreitada adiante, revelando que a pessoa com deficiência intelectual é alguém que pensa e é capaz de elaborar significativas concepções sobre si.

A Rede Municipal de Educação de Goiânia por ter aberto suas portas para que essa pesquisa se realizasse.

A CAPES pelo apoio financeiro fundamental para levá-la adiante.

Ao meu orientador Profº Dr. Francisco Chagas Evangelista Rabelo, pelo acolhimento, apoio, incentivo e pela sábia paciência e orientação. Essa parceria de trabalho me é inestimável.

Ao Profº Dr. Danilo Rabelo que, de uma forma ou de outra, faz parte da minha trajetória de formação profissional de modo tão fraterno quanto competente.

A tantas companheiras/os, amigas/os e irmãs/os conquistados pelos caminhos da vida.

Ao Divino Cláudio, parceiro em todos os momentos.

Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e "verdadeiras", as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógica-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade.

Minayo (1994, p. 110).

RESUMO

O século XX foi caracterizado pelo desencadeamento de debates sobre os direitos humanos e de cidadania. Do deslocamento das reivindicações do plano macroestrutural para as de cunho identitário há a emergência dos novos movimentos sociais e a mobilização em prol dos direitos das pessoas com deficiência de viverem em ambientes não segregados e discriminatórios. Dessas mobilizações surge o paradigma da educação inclusiva, tema e objeto de algumas convenções, de acordos internacionais, de "revisão" da legislação educacional brasileira, da ampliação de produções teóricas e da re/organização das classes escolares. Esse processo, intensificado na segunda metade dos anos de 1990, tem provocado mudanças significativas na vida e nas relações sociais de pessoas com deficiência, uma vez que questiona e forja o rompimento da divisão dicotômica entre educação especial e educação regular e possibilita uma convivência social mais ampla. Com o objetivo de perceber as auto-representações que adolescentes com deficiência intelectual têm de si, formou-se um agrupamento de pesquisa com estudantes de ciclo III em escolas municipais em Goiânia. A escolha dos sujeitos da pesquisa é fruto da contradição existente entre a emergência do paradigma inclusivo e o processo de silenciamento das pessoas com deficiência intelectual, dada a dificuldade de sua organização institucional autônoma e do menosprezo a sua capacidade de formular opiniões e análises críticas. O agrupamento é formado por vinte pessoas, a maior parte do sexo masculino, estudantes de onze escolas localizadas em várias regiões da capital. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas de profundidade, história de vida fundamentalmente e análise dos documentos escolares. O referencial teórico principal é formado, dentre outros, por Alonso, Berger e Luckmann, Bourdieu, Goffman, Habermas, Mantoan, Mazzotta, Moscovici, Silva, Taylor e Bogdan, também, por documentos oficiais sobre a educação escolar brasileira e documentos elaborados a partir de acordos e convenções internacionais sobre a escolarização e os direitos de pessoas com deficiência intelectual. A pesquisa bibliográfica evidenciou que as representações são construídas socialmente, expressas na esfera política de modo discursivo-semântico, vinculadas às experiências de convivência social e de sociabilidade dos sujeitos nas instituições sociais e ancoradas historicamente. A pesquisa empírica revelou que o grupo de pessoas com deficiência intelectual, no que tange as características físicas, comportamentais, de saúde e de desenvolvimento pessoal, é, em si, um grupo bastante heterogêneo. Apesar das diferenças pessoais, as auto-representações explicitam uma autoimagem positiva de si como estudante na escola pública regular em Goiânia; o desejo de manter o seu processo de escolarização em escolas e classes regulares; o empenho em apresentar uma boa imagem social de si, valendo-se de posturas de in/disciplina para dar visibilidade a uma imagem positiva em relação a seus pares; a importância de colegas, professoras/es, das conversas e de todas as formas de sociabilidade possibilitadas na escola para o bem-estar pessoal; o apreço pela escola e pelas amizades; a postura de não vitimização e a situação ambígua de estar em um processo onde conflitam as várias representações sobre a pessoa com deficiência intelectual, seus direitos, possibilidades e potencialidades.

Palavras-chave: auto-representação; deficiência intelectual; educação regular.

ABSTRACT

The 20th century was characterized by triggering debates about human rights and citizenship. The offset of the claims of the macrstructural plan for the identity-oriented for the emergence of new social movements and the mobilization for the rights of persons with disabilities to live in segregated and not discriminatory environments. These mobilizations is the paradigm of inclusive education, subject and object of a few conventions, international agreements, of "review" of the Brazilian educational legislation, the extension of theoretical productions and re/organization of school classes. This process intensified in the second half of the year 1990, has caused significant changes in life and social relations of persons with disabilities, since questions and forge the breakup of dichotomous division between special education and regular education and allows a wider social coexistence. With the goal of realizing the auto-representações that adolescents with intellectual disabilities have of themselves, formed a research group with students of cycle III in municipal schools in Goiânia. The choice of the subject of the research is the result of the contradiction that exists between the emergence of inclusive paradigm and the process of gene silencing of people with intellectual disabilities, given the difficulty of their autonomous institutional organization and belittling their ability to formulate opinions and critical analysis. The group consists of twenty people, most of the male students from 11 schools located in various regions of the capital. The data collection instruments were depth interviews, life story fundamentally and analysis of school documents. The main theoretical framework is formed, among others, by Alonso, Berger and Luckmann, Bourdieu, Goffman, Habermas, Mantoan, Mazzotta, Moscovici, Silva, Taylor and Bogdan, also, by official documents about the Brazilian school education and documents drawn from international conventions and agreements on education and the rights of people with intellectual disabilities. The bibliographical research showed that the representations are constructed socially, expressed in the political sphere of discourse-semantic mode, linked to the experiences of social coexistence and sociability of the subjects in the social institutions and historically anchored. Empirical research has shown that the Group of people with intellectual disabilities, regarding the physical characteristics, behavioral, health and personal development, is, in itself, a very heterogeneous group. Despite personal differences, the auto-representações make explicit a positive self-image of themselves as a student in regular public school in Goiânia; the desire to keep your education process in schools and regular classes; the commitment to present a good social image of itself, taking advantage of postures in/discipline to give visibility to a positive image in relation to its peers; the importance of colleagues, teachers, the conversations and all forms of sociality made possible at school for personal well-being; the appreciation for the school and for the friendships; the posture of victimhood and ambiguous situation not to be in a process where conflicts the various representations about the person with intellectual disabilities, their rights, possibilities and potential.

Keywords: self-representation; intellectual disabilities; regular education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano da RME de Goiânia 77
FIGURA 2 – Distribuição de Docentes por formação e por número de turmas no Ciclo II na RME de Goiânia 2012-2014 83
FIGURA 3 – Horário de aula da professora regente de Geografia 85
FIGURA 4 – Modelo de alocação das/os alunas/os nas etapas do ciclo da Rede Municipal de Educação de Goiânia de acordo com a idade 88
FIGURA 5 – Distribuição das/os participantes por região em Goiânia 96
FIGURA 6 – Composição do agrupamento por sexo 98
FIGURA 7 – Composição etária do agrupamento – Quantidade por idade 98
FIGURA 8 – Distribuição por agrupamento no Ciclo 99
FIGURA 9 – Relação entre o tempo de estudo na RME de Goiânia e a quantidade e participantes 100
FIGURA 10 – Participação da família nas entrevistas 103
FIGURA 11 – Auto classificação como aluna/o 119
FIGURA 12 – Apreço pela escola 121
FIGURA 13 – Satisfação em ir à escola 122
FIGURA 14 – Postura em relação à necessidade de ajuda 122
FIGURA 15 – Realização das atividades diferenciadas ou não 124
FIGURA 16 – Preferência pela escola regular ou especial 125
FIGURA 17 – Relacionamento com funcionárias/os 126
FIGURA 18 – Relacionamento com professoras/es 127
FIGURA 19 – Apreço pela turma 128
FIGURA 20 – Nível de aprendizagem da leitura e da escrita 128
FIGURA 21 – Habilidades Pessoais 131
FIGURA 22 – Categorias das Habilidades autodeclaradas 132
FIGURA 23 – Dificuldades Pessoais 133
FIGURA 24 – Categorias das Dificuldades autodeclaradas 134
FIGURA 25 - Categorias das dificuldades autodeclaradas 135

LISTA DE SIGLAS

AAMR - American Association on Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental)

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AI – Ambiente Informatizado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEFPE – Centro de Formação de Professores Paulo Freire

CMAI – Centro Municipal de Apoio à Inclusão

DEPE – Departamento Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OMS – Organização Mundial da Saúde

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas

RME – Rede Municipal de Educação de Goiânia

SME – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

URE – Unidade Regional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - AUTO-REPRESENTAÇÃO: UM DEBATE "SOCIOLÓGICO" 16

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DELIMITANDO DO CONCEITO 17

1.2 O ASPECTO DISCURSIVO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 21

1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB O CONCEITO DE *HABITUS* E O PAPEL SOCIALIZADOR DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS 27

1.4 REALIDADE SOCIAL E REPRESENTAÇÕES: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA 32

CAPÍTULO 2 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA SEGREGAÇÃO SOCIAL A ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS REGULARES 44

2.1 O ESPAÇO ESCOLAR E A NATURALIZAÇÃO OU A DESNATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS 45

2.2 DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL À NORMATIZAÇÃO JURÍDICA 52

2.3 DELINEANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR 62

CAPÍTULO 3 – TIPIFICAÇÃO DO CAMPO: REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA 76

CAPÍTULO 4 – PESQUISA EMPÍRICA: METODOLOGIA, SUJEITOS E AUTO-REPRESENTAÇÃO 93

4.1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA: METODOLOGIA, SUJEITOS E AUTO-REPRESENTAÇÃO 94

4.2 PESQUISA EMPÍRICA: DADOS GERAIS 95

4.3 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 104

4.4 APRESENTANDO AS AUTO-REPRESENTAÇÕES 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 144

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149

APÊNDICE 157

ANEXO 169

INTRODUÇÃO

O mundo social é repleto de aspectos observáveis, de problemas reais, construídos como objetos de pesquisa a partir do olhar atento, intrigado e investigativo da/o cientista social.

O debruçar investigativo sobre determinado problema de pesquisa não é fruto de escolha casual e sim de um olhar intencional, nada neutro, que orienta as escolhas e as seleções do/a pesquisador/a.

Com essa perspectiva, este texto apresenta a dissertação **Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia**, elaborada para a conclusão do curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

Em sua estrutura há, além da introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, haverá o debate teórico sobre o conceito de representações sociais, situando-o em relação às teorias transdisciplinares sobre as representações sociais, desenvolvidas por autores que, em alguns casos, representam perspectivas epistemológicas diferentes.

O texto do primeiro capítulo abordará aspectos relativos à definição do conceito de representações sociais, a sua constituição e manifestação em âmbito discursivo, analisando-o sob o conceito de *habitus* e do papel socializador das instituições sociais, problematizando, também, a relação dialética entre a realidade social e a formação das representações de si de pessoas com deficiência intelectual.

O segundo capítulo, subdividido em três seções, apresentará a definição dos conceitos de deficiência intelectual e de educação inclusiva, bem como, o contexto social em que emergiram as mobilizações em prol dos direitos das pessoas com deficiência intelectual, sua repercussão política e as regulamentações sobre a educação escolar delas decorrentes.

No terceiro capítulo será apresentada a estrutura organizacional da rede municipal de educação de Goiânia. Ele é uma caracterização do lócus de vivência escolar dos sujeitos da pesquisa, apresentando a especificidade desta rede de ensino que apresenta características bem peculiares.

O quarto capítulo, subdividido em quatro seções, apresentará as informações e as análises referentes ao trabalho de campo, enfocando a metodologia, a seleção e a abordagem

das/os participantes, as principais características do agrupamento pesquisado, detalhes sobre a realização da pesquisa, a apresentação das/os participantes e das auto-representações do agrupamento pesquisado.

A apresentação dos sujeitos da pesquisa ocorrerá de duas formas, a primeira, por meio de uma apresentação resumida e individualizada de cada participante, na qual haverá uma síntese das principais informações apresentadas durante a realização das entrevistas e que caracterizam cada um/a em sua individualidade e concepções.

A segunda será por meio de uma apresentação geral das opiniões expressas nas entrevistas, de modo, a evidenciar os aspectos convergentes das opiniões e representações, evidenciando as auto-representações de si como estudante da escola pública regular em Goiânia do agrupamento pesquisado.

Os dados obtidos possibilitam concluir que apesar de possuírem características que as/os assemelham, falar em pessoas com deficiência intelectual significa falar de um grupo que em vários aspectos é heterogêneo, como nas características físicas, intelectuais, de desenvolvimento pessoal, de temperamento, além de outras.

No entanto, percebe-se a convergência em relação às opiniões expressas sobre si, como a construção de um discurso de valorização de si como estudante, de legitimação da sua inclusão escolar e do mérito pessoal como estudante na escola regular, o grande apreço à escola em função das possibilidades de aprendizagem e de convivência social nela vivenciadas, a apresentação de uma autoimagem positiva como estudante e, sobretudo, a importância das amizades e dos diálogos com colegas e professoras/es para o estabelecimento de um vínculo positivo com a escola.

CAPÍTULO 1 - AUTO-REPRESENTAÇÃO: UM DEBATE "SOCIOLÓGICO"

> *A atividade crítica do sujeito não se desenrola nem num vazio cultural nem num vazio social e, até mesmo nos arcanos das consciências, a introspecção nada mais é que um diálogo social interiorizado.*
>
> François Dubet (1994)

Nesta parte far-se-á a apresentação do debate teórico sobre o conceito de representação social, situando e delimitando como se constituem as auto-representações.

O aporte teórico será subdividido em quatro partes, nas quais serão abordados aspectos do conceito relativos a sua definição; a sua formação e manifestação em âmbito discursivo; a sua análise sob o conceito de *habitus* e do papel socializador das instituições sociais; e a relação dialética entre a realidade social e a formação das representações de si de pessoas com deficiência intelectual.

Essa subdivisão reflete um esforço em apresentar o aporte teórico sobre as representações de modo mais didático, contudo, trata-se de uma subdivisão arbitrária, uma vez que os assuntos tratados em cada seção não são estanques, ao contrário, dialogam e se referem aos aspectos apresentados nas demais seções, integrando um rol de enfoques e de perspectivas teóricas sob o qual esse conceito tem sido desenvolvido nas ciências sociais.

Na primeira parte, apresentar-se-á o referencial teórico sobre o conceito de representação social na perspectiva comparativa entre a Psicologia Social e a Sociologia.

Nela haverá a delimitação do conceito para a presente pesquisa e a apresentação da perspectiva teórica de autores como Moscovici, Jodelet, Elias, Hall e Bourdieu, dentre outros, nas quais o conceito de representações sociais resulta da imbricada relação entre indivíduo e sociedade, decorrente de um processo de significação com ancoragem social.

Na segunda parte, apresentar-se-á o debate teórico a respeito dos aspectos discursivo e comunicativo para a construção das representações, tendo em vista que as interações sociais são linguisticamente mediadas, nas quais os significados são partilhados e influenciados por relações sociais de poder e pelas práticas de vivência coletiva.

Esse debate será subsidiado, dentre outros autores, por Hall, Bourdieu, Habermas, Mead, Elias, Berger, Luckmann, Moscovici e Jodelet.

Na terceira parte o conceito de representações sociais será problematizado sob o conceito de *habitus*, relacionando-o ao papel socializador das instituições sociais como o

Estado, a família e a escola, cujo principal aporte teórico será com Bourdieu, Berger e Luckmann.

Na quarta e última seção deste capítulo, será debatida a dialeticidade dos processos sociais que concorrem para a formação das identidades, nas quais, além da influência das instituições sociais e da ideologia hegemônica há um processo de interação e reflexividade.

O referencial teórico norteador será com Marx e Engels, Habermas, Bourdieu, Silva, Woodward, Mead, Elias, Berger e Luckmann, Dubet, Goffman e outros.

1.1. REPRESENTAÇÕES: DELIMITANDO O CONCEITO

Duas questões centrais orientarão a discussão teórica sobre o conceito de representação, são elas: O que são representações? Ao procurar conhecer as auto-representações de estudantes adolescentes com deficiência intelectual o que se busca conhecer de fato?

A teoria das representações sociais se refere a um amplo campo de estudos transdisciplinares das ciências humanas e agrega pensadoras/es de várias vertentes epistemológicas (JODELET, 2007).

O debate inicial apresentará o conceito de representações sociais em Moscovici relacionando-o, em seguida, ao apresentado por outras/os autoras/es das ciências sociais.

Moscovici (2011) se esforça em diferenciar o conceito de representações sociais do conceito de representações coletivas de Durkheim, assim diferencia-o como sendo as ideias que surgem a partir da interação humana, são dinâmicas, se referem a novas formulações explicativas, de entendimento, que surgem no decurso de processos de comunicação e cooperação, são, então, explicações e entendimentos situados no campo discursivo e cultural no qual emerge, sendo uma união entre o que se sabe e o que se expressa sobre tal saber.

Defende que as representações sociais não podem ser classificadas como mais ou menos coerentes e relevantes, já que todas possuem "a mesma coerência e valor" (MOSCOVICI, p. 185).

Moscovici (2011) apresenta a hipótese de que as representações sociais são uma forma de "*tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade*" (p. 54).

Explicar algo até então restrito ao imaginário corresponde, segundo Moscovici (2011), a lhe dar forma transportando-o do campo das ideias para o mundo físico, ancorada nos valores e concepções que são construídos na vida social, sendo a sua formação sempre

condicionada à realidade social e não ao mero ato comunicativo, por isso, as representações sociais são classificadas como sociocêntricas.

Nas palavras de Guareshi e Jovchelovitch (1994) "contra uma epistemologia do sujeito 'puro', ou uma epistemologia do objeto 'puro', a teoria das Representações Sociais centra seu olhar sobre a relação entre os dois" (p. 19) e se posicionando em relação à dicotomia entre as abordagens psicológicas e sociológicas, consequentemente, em relação a/à diferença de abordagem entre a teoria das representações coletivas de Durkheim e a teoria das representações sociais de Moscovici, não só reiteram a continuidade que há entre a teoria de ambos como salientam a principal divergência entre elas.

Afirmam os autores citados que "o social atravessa – corta ao meio – a construção de representações sociais, fazendo com que elas sejam, por vezes, mecanismos poderosos de ideologias dominantes" (Guareshi, Jovchelovitch, 1994, p. 24).

Assim, o ambiente escolar atualmente frequentado pelas pessoas com deficiência intelectual é um ambiente, em tese, propício a construção de suas auto-representações, num ambiente em que a percepção da pluralidade possibilite uma melhor percepção tanto dos outros quanto de si mesmo.

Na perspectiva de Moscovici a sociedade é considerada como um "sistema de pensamento" (SÁ, 1995, p. 28), por isso, ele apresenta uma terceira via para a compreensão das representações sociais, diferenciando-as da forma como as representações sociais são percebidas nas vias sociológica e psicológica.

Na primeira via – a sociológica - as representações são apresentadas como uma ideologia dominante, que, na perspectiva marxista, é formada por ideólogos e expressam os interesses do Estado, da Igreja e da classe burguesa, não havendo, portanto, a expressão das representações do sujeito e sim dos valores hegemônicos apreendidos na vida em sociedade e que sustentam o processo de alienação do sujeito e de manutenção do *status quo*.

Na segunda vertente – a psicológica – as representações são formadas a partir do sujeito, do que ele pensa e elabora a partir das situações vividas sendo, portanto, uma criação individual desvinculada do contexto social e da ideologia dominante (SÁ, 1995).

A preocupação de Moscovici é com a mudança ao contrário de Durkheim que ao apresentar o conceito de representações coletivas se preocupava com a tradição, com o que permanecia na forma de pensar, de viver, de agir e de se organizar socialmente e, dessa forma, exercia importância fundamental para a coesão social, isto é, para a formação de um *glutinum mundi*, o que ele fazia estudando "fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc." (SÁ, 1995, p. 21).

Pinheiro Filho (2004) afirma que as representações coletivas em Durkheim se referem às concepções de "natureza supra-individual do homem, exprimem o ideal coletivo que tem origem na religião. São portanto impessoais e estáveis, comuns a todos na medida mesma em que emanam da comunidade dos homens; e, assim, instrumentos de intelecção do mundo e comunicação entre as razões individuais" (p. 143), evidenciando a diferença de perspectiva entre Durkheim e Moscovici e a consequente diferença entre o conceito de representações coletivas de Durkheim para o de representações sociais em Moscovici.

Moscovici objetiva alcançar uma linha limítrofe entre a psicologia e as ciências sociais, mudando o foco dado por Durkheim à estrutura social e aos seus mecanismos de coesão de formarem práticas, pensamentos e concepções nos indivíduos, conferindo à sociedade sua característica de realidade *sui generis*, considerando o "simbolismo coletivo como princípio fundante da realidade social" (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 139).

Na perspectiva durkheimiana as representações coletivas exercem a função de perpetuar a existência dos grupos sociais, através da força constrangedora e coercitiva da sociedade sobre o indivíduo elevando-o acima de si mesmo e formando o ser social, nesse sentido o estudo dos ritos religiosos é primordial para Durkheim uma vez que eles permitem revivificar os elementos mais essenciais da consciência coletiva (DURKHEIM, 1996).

O interesse de Moscovici, ao contrário, é o aspecto microssocial manifesto nas relações dialógicas, comunicativas e de formulação de significados formados "no quadro da vida cotidiana" (SÁ, 1995, p. 23).

Elias (1994), também, compreende a formação das representações na perspectiva microssocial, para ele "o processo de desenvolvimento e sua representação simbólica, o processo como tal e como objeto da experiência individual, são igualmente entrelaçados e inseparáveis" (p. 153).

Jodelet (1993) afirma que as representações sociais são "*uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*" (p. 4/5). Em outras palavras, possui uma ancoragem, cuja significação, situa os valores sociais e lhes dão coerência (JODELET, 2007).

Hall (1997), considerando as relações microssociais, afirma que as representações não consistem na elaboração de conceitos individuais, mas na complexa relação entre indivíduo e sociedade, no processo de organização e de significação de conceitos. É por meio da vida em sociedade que se constrói as coisas e seus significados.

Segundo Gondar (2005) a representação coletiva ou social é uma invenção humana que se repete, se propaga e se transforma em hábito, o que compreende a dimensão social dada pela ancoragem necessária a sua elaboração e a sua dimensão cognitiva uma vez que há uma apropriação e um processo de significação do indivíduo na sua forma de vivência coletiva e cultural.

Dubet (1994) colabora com esse debate apresentando que "a experiência mais pessoal não se desfaz das categorias sociais do seu testemunho" (p. 105), reiterando a concepção de que as subjetividades se formam a partir da vivência social e coletiva.

O debate sobre as representações é enriquecido por Woodward (2007) ao afirmar que

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (...) A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas (...) Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (p. 17).

Adotar-se-á, então, o conceito de representações sociais apresentados por Agoustinos e Innes (apud Leme, 1995) sintetizando o que fora apresentado até então, considerando-as como "imagens, valores, idéias, categorias que são facilmente reconhecidos e respondidos por muitas pessoas de um grupo podem ser característica definidora de uma Representação Social" (p. 52).

A respeito da formação das auto-representações e das concepções peculiares de sujeitos sociais evidenciados por meio delas, ou seja, de suas peculiaridades, ou da alteridade de um determinado grupo social, Jovchelovitch (1994), referenciando-se em Hannah Arendt, afirma que "a condição *sine qua non* para a ação e o discurso é a pluralidade humana" (p. 67).

Bourdieu (1997) amplia esse debate ao afirmar que "não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como 'caso particular do possível' (...) cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada" (p. 15).

O que se almeja, então, não é o pensamento de cada um/a, mas, conforme apresentado também por Agoustinos e Innes (apud Leme, 1995), perceber o que aparece como sendo uma característica do pensamento coletivo do grupo pesquisado, em suas próprias palavras o que se procura não está "na singularidade das naturezas – ou das 'almas' -, mas nas particularidades de *histórias coletivas* diferentes" (BOURDIEU, 1997, p. 15).

1.2 O ASPECTO DISCURSIVO DA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A elaboração das representações sociais situa-se nas situações de vivência coletiva, no entanto, é no campo discursivo-semântico que elas se expressam, que ganham vida e constroem os significados partilhados por determinados agrupamentos sociais, ancorados geográfica, histórica, social e culturalmente.

Hall (2007), embasando-se em Foucault, afirma que "o sujeito é produzido 'como um efeito' do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria" (p. 119/20).

Segundo Hall (2007) "a centralidade da questão do poder é a idéia de que o próprio discurso é uma formação regulativa e regulada" (p. 120/1), o que reitera a importância da convivência social, das relações dialógicas e da linguagem tanto para a formação das representações como para os embates políticos.

Em sua perspectiva, as representações são produzidas em um processo social, no qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir significados. Motivo pelo qual, no mundo social as coisas, objetos, pessoas e acontecimentos não tem um significado fixo, final e verdadeiro, uma vez que seus significados são produzidos em sociedade, dentro das culturas humanas (HALL, 1997).

Segundo Minayo (1994), a fala para Bourdieu, "(...) revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas" (p.103).

A despeito dos processos sociais de silenciamento e de marginalização social das pessoas com deficiência intelectual[1], considerá-las-emos como seres pensantes, capazes de formularem elaborações subjetivas próprias que tanto manifestam a incorporação de valores oriundos do processo de dominação simbólica, como capazes de apresentarem a crítica dos indivíduos ao poder simbólico.

Habermas (2010) problematiza a posição do sujeito enquanto ser capaz de produzir elaborações críticas, ao fazê-la reitera o potencial de análise crítica do sujeito.

Segundo ele, "sujeitos pensantes e falantes podem tomar posição em relação a qualquer pensamento dizendo 'sim' ou 'não'; por isso, ao simples 'ter um pensamento' vem acrescentar-se um ato de apreciação crítica" (p. 29), se configurando como uma diferenciação

[1] Esta problemática será oportunamente aprofundada.

em relação a teoria marxiana na qual a capacidade crítica existe a partir do processo de tomada de consciência, que em seu estado anterior é caracterizada pela alienação, em que as ideias expressas pelos sujeitos evidenciam as ideias da classe dominante, sendo, portanto, uma falsa consciência.

Assim como Foucault, que será oportunamente abordado, Bourdieu (2000a) ressalta a importância de considerar o conteúdo político presente nos discursos, salientando que "as palavras exercem um poder tipicamente mágico: fazem ver, fazem crer, fazem agir" (p. 61) e complementa "se o trabalho político é, quanto ao essencial, um trabalho sobre as palavras, é porque as palavras ajudam a fazer o mundo social" (p. 61), deste modo, analisar as auto-representações de um grupo social significa ir além da compreensão do conteúdo linguístico-semântico, mas do que há de significações políticas em tais discursos.

Habermas (1987) afirma que "todo conhecimento é discursivo" (p. 116) e que "o mundo da vida forma o horizonte para situações de fala e constitui, ao mesmo tempo, a fonte das interpretações, reproduzindo-se somente através de ações comunicativas" (HABERMAS, 2010, p. 41).

O referencial teórico do interacionismo simbólico, especialmente com Mead, oferece importantes elementos para se pesquisar as representações sociais, primeiro por sua ênfase na importância da linguagem, para ele "a linguagem é uma forma de expressão que é especificamente humana" (FARR, 1994, p. 41), por ela ser social e também por considerar que "nas sociedades modernas a linguagem é, provavelmente, quase que a única importante fonte de representações coletivas" (FARR, 1994, p. 41).

Segundo Ferreira (1999), para Mead, a "construção do Eu" (p. 76) ocorre como uma construção social, a qual "vai se dar por meio de interações mediadas simbolicamente, num processo *linguisticamente* mediado pelo social" (p. 76), para ele "a linguagem é algo que faz parte da conduta social" (p. 78).

Mead (1934) salienta que "(...) em termos de significados, os objetos são constituídos no processo social de experiência e comportamento por um mútuo ajustamento para uma das respostas ou ações dos vários organismos individuais envolvidos no processo, um ajustamento possível pelos significados da comunicação[2]" (p. 77).

E complementa afirmando que "(...) O processo de comunicação não pode ser instituído como algo que existe por si mesmo ou como uma pressuposição do processo social. Ao contrário, o processo social é pressuposto para tornar o pensamento e a comunicação

[2] Tradução livre.

possíveis" (p. 260). Reiterando, dessa forma, a importância atribuída aos processos sociais interativos mediados linguisticamente, pelos processos comunicativos que possibilitam a construção social de coisas e significados.

Retomando a metáfora do espelho, característica marcante no interacionismo simbólico, Jovchelovitch, reitera a importância da vivência coletiva para a construção das representações sociais, por ser, na esfera pública, que há o contato de si com outros e esse contato é uma possibilidade de confrontação "a face de um Outro, os olhos de um Outro, o gesto de um Outro" (1994, p. 70), defende que são processos "embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura" (1994, p. 79).

A esta ideia, Habermas (2010) acrescenta que "o mundo da vida configura-se como uma rede ramificada de ações comunicativas que se difundem em espaços sociais e épocas históricas" (p. 111), segundo ele

> (...) as ações comunicativas, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas (...) A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida certamente está centrado, resulta, *com a mesma originariedade*, do jogo entre reprodução cultural, integração social e socialização (111/2).

Ao apresentar a ideia do agir comunicativo, para ele, possibilitado pelo "*médium* linguístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam" (HABERMAS, 2010, p. 20), atribuindo "às forças ilocucionárias da linguagem orientada ao entendimento a função importante da coordenação da ação" (HABERMAS, 2010, p. 25).

A formulação do conceito do agir comunicativo de Habermas, mesmo com a percepção e a crítica a alguns limites teóricos, teve a influência teórica de G. H. Mead, cujo enfoque centra-se nas interações sociais, nos comportamentos simbolicamente orientados e mediados linguisticamente, em que a participação dos sujeitos ocorre pela compreensão dos sentidos linguísticos e imagens do mundo partilhada e internalizada pelos sujeitos (BANNWART JUNIOR, 2008).

Para ele "liberdade comunicativa só existe entre atores que desejam entender-se entre si sobre algo num enfoque performativo e que contam com tomadas de posição perante pretensões de validade reciprocamente levantadas" (HABERMAS, 2010, p. 156). Considerando, novamente, a participação de um coletivo genérico e um coletivo particular com práticas justificadas a partir dos valores intersubjetivos.

A contribuição teórica de Habermas (2004) possibilita compreender o espaço político, como um espaço de disputas, de construção ou de imposição de significados e valores e como

essas construções repercutem em processos de exclusão ou inclusão nas relações sociais e políticas entre os diversos grupos sociais.

No jogo político pela inclusão escolar a legislação educacional brasileira tem refletido algumas consequências desses embates.

Nesse sentido, é oportuna a reflexão de Habermas (2010) sobre a importância do direito moderno para assegurar os direitos privados e subjetivos afirmando que "do ponto de vista histórico, os direitos subjetivos privados, que foram talhados para a busca estratégica de interesses privados e que configuram espaços legítimos para as liberdades de ação individuais, constituem o núcleo do direito moderno" (p. 47). Complementa subsidiando-se em Kant que "as normas do direito são, ao mesmo tempo e sob aspectos diferentes, leis da coerção e leis da liberdade" (p. 49).

A linguagem é a via pela qual as auto-representações se manifestam, mas numa linguagem que não é fruto só do si, só do que o sujeito pensa por si só, mas do que o sujeito pensa, do que elabora a partir da sua vivência coletiva, a partir das relações e interações que estabelece na vida em sociedade.

Vários autores problematizaram essa questão, Elias (1994), por exemplo, considera que "uma linguagem que é inteiramente *sua* e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana em que ela vive (...). É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina e a forma do ser humano individual" (p. 35-36), com tais argumentos ajuda a esclarecer a diferença entre a abordagem psicológica da abordagem sociológica pretendida nesta pesquisa.

Há concordância da perspectiva analítica de Elias (1994) sobre a linguagem com o referencial teórico apresentado. Para ele a linguagem exerce "funções que, ao contrário das do estômago ou dos ossos, por exemplo, *se dirigem* constantemente para *outras* pessoas e coisas. São *formas particulares de auto-regulação da pessoa em relação a outras pessoas e coisas*" (p. 36), trata-se de uma prática que não é individual, é interativa e relacionada à formação de valores e atitudes nos sujeitos participantes das situações dialógicas e da dinâmica social em que os sujeitos tanto influenciam quanto são influenciados por outros.

Esta análise é complementada pelas ideias de que "cada pessoa só é capaz de dizer 'eu' se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer 'nós'" (ELIAS, 1994, p. 57) e de que "as sociedades humanas estão em permanente fluxo; são sujeitas a mudanças constantes numa ou noutra direção" (p. 145).

Silva (2007) acrescenta que "a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido" (p. 78), são, portanto, "resultado de um processo de produção simbólica e discursiva" (p. 81).

Na análise empreendida por Berger e Luckmann (2003), a linguagem tem importância privilegiada para compreender a possibilidade de interação social e os processos de objetivação e subjetivação da realidade social cotidiana. Conforme explicam

> (...) A linguagem também tipifica as experiências, permitindo-se agrupá-las em amplas categorias, em termos das quais tem sentido não somente para mim mas também para meus semelhantes (p. 59).
>
> Devido a esta capacidade de transcender o "aqui e agora", a linguagem estabelece pontes entre diferentes zonas dentro da realidade da vida cotidiana e as integra em uma totalidade dotada de sentido (p. 59).
>
> (...) Desta maneira, o simbolismo e a linguagem simbólica tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade. Vivo em um mundo de sinais e símbolos todos os dias (p. 61).

Defendem que "nos campos semânticos" (2003, p. 62) há a objetivação, a conservação e a acumulação da experiência dos sujeitos em nível biográfico ou histórico, mas, para eles, é a partir da compreensão do sujeito sobre a realidade social que ele pode se situar na realidade, "ajustando" o seu comportamento às mais diversas situações sociais e, assim, num constante recíproco de influências entre realidade – objetivação – subjetivação o sujeito vai se constituindo ao mesmo tempo como indivíduo e como ser social.

No debate sobre a importância da linguagem nos processos interativos e na objetivação dos significados das coisas, Berger e Luckmann (2003) defendem que, pela linguagem, há a possibilidade de incorporação da compreensão dos significados atribuídos socialmente à determinadas coisas e situações, ao mesmo tempo em que há a possibilidade de atribuição dos significados formulados pelos sujeitos às situações de sua vida cotidiana, segundo eles "a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação" (p. 39).

A explicação apresentada por Berger e Luckmann (2003) sobre o papel exercido pela conversa para a formação, manutenção ou modificação das subjetividades, também, merece destaque. Para eles

> O veículo mais importante da conservação da realidade é a conversa. Pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva (p. 202).
>
> Ao mesmo tempo que o aparelho de conversa mantém continuamente a realidade, também continuamente a modifica. Certos pontos são abandonados e outros acrescentados, enfraquecendo alguns setores daquilo que ainda é considerado como evidente e reforçando outros (p. 203).

> A fim de manter efetivamente a realidade subjetiva o aparelho da conversa deve ser contínuo e coerente. (...) Em totalidade, a frequência da conversa reforça seu poder gerador da realidade (p. 204/5).

> Na comunicação oral do dia-a-dia (na família, no restaurante, nas conversas entre vizinhos, no trabalho e nas comunidades de convicção (...)) sempre se moraliza – com censuras, desculpas, tematizações de normas gerais e de campos específicos, fofocas, etc. Os aspectos morais da comunicação podem referir-se aos presentes (por exemplo, nas recriminações mútuas), a ausentes (nas fofocas) ou tratar de algo genérico na forma de exemplos (2004, p. 89).

Nos excertos acima fica explícita a compreensão de que a conversa informal é um mecanismo social de negociação das concepções sociais, ora assumindo função de reguladora das ações e das concepções dos sujeitos, ora possibilitando a contestação de determinados valores, ou, também, consolidando as concepções subjetivas sobre a realidade social institucionalmente validadas e difundidas.

No entanto, para a formação e a manutenção dos conhecimentos sociais objetivados a conversa desempenha papel fundamental, por meio dela é possível reforçar a validade social dos valores subjetivados, bem como em sentido contrário, possibilitar o sistemático questionamento e a reelaboração de tais valores.

As palavras, para Moscovici (2011), não apenas representam as coisas, elas também as inventam, tornando-as tangíveis, o que ele classifica como uma atitude de objetivação, acrescentando que "toda a realidade é a realidade de alguém" (p. 90), e complementa que "o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu" (p. 173).

Defende que "elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos" (MOSCOVICI, 2011, p. 208), em um aspecto mais "dinâmico (...) se apresentam como uma 'rede' de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias" (p. 210).

A construção das representações se forma, portanto, no ambiente da vivência coletiva, uma vez que "a única possibilidade para que ocorra uma coincidência de perspectivas depende do esforço de uns em direção aos outros, de um processo de ação e discurso que contenha tanto as diferenças como as similaridades entre as pessoas – isto é, diálogo" (JOVCHELOVITCH, 1994, p. 68).

Jodelet (1993) acrescenta que as representações sociais "(...) circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais" (p. 1).

Em um ambiente escolar, a conversa é prática constante. Em grupos como os que compõem essa pesquisa, formado por estudantes adolescentes, o hábito da conversa é recorrente tanto durante as aulas, como nos momentos que a antecedem, nos intervalos e após a realização das mesmas.

No entanto, o que ainda não se sabe é se esses momentos são de fato partilhados por todas/os de forma mais aberta, ou se a despeito de uma maior heterogeneidade nos ambientes escolares, se os grupos de conversas e de coleguismos são mais herméticos, a participação das/os que diferem dos padrões estabelecidos como aceitáveis para a integração em cada grupo. Fato que, por sua vez, interfere na formação das subjetividades sobre si e sobre as/os outras/os nos ambientes escolares.

1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB O CONCEITO DE *HABITUS* E O PAPEL SOCIALIZADOR DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS

O conceito de representações sociais em Moscovici se associa ao conceito de *habitus* em Bourdieu, sobretudo, pela valorização que Bourdieu atribui a linguagem como forma de expressão de uma determinada realidade social (MINAYO, 1994).

Bourdieu (1997) apresenta o conceito de *habitus* como o de princípios geradores de práticas distintas e distintivas, diferenciados e diferenciadores, formador de distinções, são também "esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes" (p. 22).

Nesse sentido, a influência do Estado na formação da "'subjetividade' ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma e estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento" (BOURDIEU, 1997, p. 98) precisa ser considerada, pois se o sujeito da pesquisa está em um ambiente que não é neutro, em que a formação da subjetividade, dos pontos de vista, dos modos de pensar não são criações puramente individuais, considerar os agentes e os fatores que interferem na formação da subjetividade dos sujeitos é crucial para se perceber o que das representações são "criação" do grupo social, a partir da sua localização no mundo social e o que é apropriação dos valores da ideologia hegemônica.

Ainda nessa direção Bourdieu (1997) afirma que "o Estado pode impor e inculcar de modo universal, na escala de um certo âmbito territorial, estruturas cognitivas e de avaliação

idênticas, ou semelhantes, e que é deste fato que deriva um ‘conformismo lógico’ e um ‘conformismo moral’” (p. 115).

Todavia, ao afirmar que a inculcação é uma possibilidade e não uma fatalidade aproxima-se da perspectiva marxista, ou seja, possibilita problematizar o processo de inculcação e de conformismo evidenciados acima, uma vez que a contestação pode emergir em contextos e situações em que há tanto criações quanto apropriações simbólicas de grupos sociais marginalizados, a medida que constroem significados a si e ao seu grupo social. O mesmo processo que promove a alienação possibilita, pelas contradições do processo de dominação, a emergência da consciência[3].

A formação das subjetividades se dá por meio da incorporação de sistemas simbólicos. Segundo Bourdieu (2000b) esses sistemas conseguem exercer um “poder estruturante porque são estruturados” (p. 9), dessa forma tem o “poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo” (p. 9), incluindo a aprendizagem e a incorporação de sentidos do mundo, sendo que por meio dessa incorporação ficam travestidos como uma produção simbólica do sujeito, legitimando, assim, a dominação.

Bourdieu (2000b) amplia a problematização sobre a formação das representações, reiterando que elas não são produções neutras e isentas de influências ideológicas, para ele “a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social” (p. 139), sobretudo, por estarem constantemente sob a influência de lutas simbólicas que se manifestam no campo discursivo e que podem exercer influência significativa nas atribuições de significados pelos sujeitos, o que significa que as representações manifestas “exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de força simbólicas” (p. 140).

Em suma, “as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social” (BOURDIEU, 2000b, p. 141). Durante o processo de análise das auto-representações, essa dimensão também será considerada, aceitar as auto-representações como se fossem elaborações de si apenas por si mesmo e sem relação com o *habitus* seria um grave erro.

Da mesma forma que ao apresentar suas percepções, de nomeá-las, de divulgar suas representações há um processo de criação que Bourdieu (2000b) exprime como

> A capacidade de fazer existir em estado explícito, de publicar, de tornar público, quer dizer, objectivado, visível, dizível, e até mesmo oficial, aquilo que, por não ter acedido à existência objectiva e colectiva, permanecia em estado de experiência individual ou serial, mal-estar, ansiedade, expectação, inquietação, representa um considerável poder social, o de constituir os grupos, constituindo o *senso comum*, o consenso explícito de qualquer grupo (p. 142).

[3] Essa discussão será retomada mais adiante.

No âmbito da presente pesquisa há a concepção de que a atitude de objetivar a existência das representações, dos significados e compreensões que, até então, permaneciam restritas ao sujeito, abre a possibilidade não apenas para a manifestação da incorporação, mas da percepção da crítica e da contestação do sujeito.

Bourdieu (2000b) amplia essa questão ao afirmar que "objectivar a objectivação é, antes de mais, objectivar o campo de produção das representações objectivadas do mundo social" (p. 151), ou seja, é situá-la na realidade social, de compreender as representações como uma produção subjetiva eminentemente social.

Bourdieu (apud Minayo, 1994) afirma que "cada agente, ainda que não saiba ou que não queira, é produtor e reprodutor do sentido objetivo, porque suas ações são o produto de um modo de agir do qual ele não é o produtor imediato, nem tem o domínio completo" (p. 104).

À família não é delegado papel menos importante uma vez que esta é também uma instituição social referendada pelo Estado, na qual há um processo de formação simbólica dos sujeitos, consequentemente de *habitus*. As concepções simbólicas de mães e pais, que se engajaram em movimento reivindicatório do direito de desenvolvimento e de escolarização de suas filhas e filhos com deficiência, configuram-se como relevantes nesse processo de disputas políticas e ideológicas.

Para Bourdieu (1997) "a família é certamente uma ficção, um artefato social, uma ilusão no sentido mais comum do termo, mas uma 'ilusão bem fundamentada' já que, produzida e reproduzida com a garantia do Estado, ela sempre recebe do Estado os meios de existir e de subsistir" (p. 135).

A sua existência exerce influência fundamental à formação dos indivíduos e de suas respectivas subjetividades, das construções simbólicas da sua visão de mundo, de si e do seu grupo social, complementa, reiterando o processo de aprendizado do *habitus* como uma prática estruturante e estruturada evidenciando que "o capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento" (BOURDIEU, 1997, p. 150) e que certamente não se dão ao acaso, trata-se de um aprendizado eminentemente social.

Problematizando o papel da família no processo social de formação da subjetividade e ampliando o que fora exposto, Bourdieu (1997) salienta que "é preciso deixar de apreender a família como um dado imediato da realidade social, para ver nela um instrumento de construção dessa realidade" (p. 133).

Ao desenvolver seu ponto de vista teórico, Berger e Luckmann (2003) apresentam a importância da repetição e das instituições no sentido de tornar os hábitos constantes e com

menor dispêndio de esforço advindo de sua introjeção. Nesse sentido, afirmam que "toda atividade humana está sujeita ao hábito" (p. 77).

A atuação das instituições sociais, como as escolares, tem importância fundamental no sentido de compreender quais conhecimentos objetivados e subjetivados estão sendo produzidos.

No que se refere ao papel desempenhado pelas instituições sociais no sentido de consolidar determinadas lógicas de pensamento, através da transmissão dos conhecimentos subjetivados como verdades que se impõe ao pensamento do indivíduo, as instituições sociais são destacadas por Berger e Luckmann (2003) que ressaltam que elas tem uma autoridade que se impõe ao indivíduo e sua estrutura e atuação se vinculam à realidade social da qual fazem parte.

Às instituições sociais compete o trabalho de socialização do indivíduo, um trabalho que consiste em ensinar os valores, as normas e os comportamentos adequados aos membros de uma determinada sociedade. Pelo seu trabalho, as instituições sociais possibilitam o aprendizado de como tornar-se um ser social de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico e pertencente a um determinado grupo que compõe o todo da estrutura social.

Eles a apresentam da seguinte forma

> Os significados objetivados da atividade institucional são concebidos com "conhecimento" e transmitidos como tais. Uma parte deste "conhecimento" é julgada para todos, enquanto outra parte só interessa a certos tipos. Toda a transmissão exige alguma espécie de aparelho social (...) O caráter particular deste aparelho variará naturalmente de uma sociedade para outra. Haverá também procedimentos para a passagem da tradição dos conhecedores aos não conhecedores (...) Tanto o "conhecimento" quanto o "não conhecimento" referem-se ao que é socialmente definido como realidade e não a critérios extra-sociais de validade cognoscitiva (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 99).

Na realidade, a introjeção do aprendizado institucional repercute por meio da representação dos papeis sociais pelos sujeitos que os desempenham. Os papeis sociais assumem um duplo sentido no processo de subjetivação e objetivação dos conhecimentos, advindos das situações de interação social, "ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele" (BERGER E LUCKMANN, 2003, p. 103).

As instituições escolares não desempenham papel secundário no processo social de socialização dos sujeitos, "o desenvolvimento da educação moderna é evidentemente a melhor ilustração da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas" (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 195), assim considerar as auto-

representações de pessoas com deficiência intelectual a partir das situações interativas face a face vivida nessas instituições torna-se tão relevante, sobretudo, pela construção e pela reprodução de concepções preconceituosas e estigmatizantes sobre as pessoas com deficiência intelectual pelas instituições escolares e, contraditoriamente, por serem as escolas públicas um dos principais "palcos" para a contestação e para a reformulação ou não de tais concepções.

Há um questionamento feito por Berger e Luckmann (2003) também bastante coerente com a presente pesquisa, eles questionam se

> (...) A questão decisiva consiste em saber se o homem ainda conserva a noção de que, embora objetivado, o mundo social foi feito pelos homens, e portanto, pode ser refeito por eles. Em outra palavras, é possível dizer que a reificação constitui o grau extremo do processo de objetivação, pelo qual o mundo objetivado perde a inteligibilidade que possui como empreendimento humano e fixa-se como uma facticidade não-humana, não-humanizável, inerte. Tipicamente, a relação real entre o homem e seu mundo é invertida na consciência. O homem, o produtor de um mundo, é apreendido como produto deste (...) Deve-se acentuar que a reificação é uma modalidade da consciência ou, mais precisamente, uma modalidade da objetivação pelo homem do mundo humano (...) o homem é capaz de produzir uma realidade que o nega (p. 123/4).

A relevância principal consiste em perceber como a mudança dos ambientes escolares, que tem o seu caráter homogeneizador enfraquecido pela emergência de um contexto em que a diversidade fica muito mais manifesta, interfere nas objetivações da realidade social, na percepção de que a realidade decadente ou emergente é uma construção social e, portanto, passível de ressignificações *a partir dos* e *pelos* sujeitos sociais.

Essa afirmação remete diretamente à problemática dessa pesquisa. É possível reconhecer que em seu processo histórico, diversas sociedades criaram e propagaram concepções preconceituosas, excludentes e mitológicas a respeito das pessoas com deficiência. É inegável que a propagação das concepções e das atitudes em relação às pessoas com deficiência se mantiveram sustentadas pelas subjetividades, pelos significados e compreensões coletivas objetivadas, difundidas e reforçadas por meio da linguagem, bem como da naturalização das concepções sociais reforçadas pelos processos ou pela ausência de processos interativos sociais face a face.

Dessa forma, Bourdieu, Berger e Luckmann participam dos debates que definem o conceito de representação social, já apresentado na perspectiva de outras/os autoras/es, no qual ele se forma a partir da vivência coletiva, manifesto e constituído pela linguagem, mas, também, o amplia ao enfocar o papel socializador das instituições sociais, consequentemente, do processo de formação das disposições, por meio de práticas estruturantes e estruturadas (BOURDIEU, 1997).

1.4 REALIDADE SOCIAL E REPRESENTAÇÕES: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA

Cohen (1999) expande a reflexão sobre a atuação dos sujeitos afirmando que "os agentes podem 'fazer uma diferença' ao contribuir para a reprodução da estrutura sem ter sequer uma consciência tácita de que isso acontece" (p. 437), entretanto, considera que "sempre é possível para os agentes tematizar as contribuições que eles fazem para as circunstâncias continuadas e para alterar suas práticas com base nessas percepções" (p. 437).

Habermas (2010), abordando a questão das relações políticas em um sistema democrático apresenta "que qualquer potencial de liberdades *comunicativas*, imprescindíveis em todo o Estado democrático de direito, disposto a garantir efetivamente liberdades subjetivas iguais, traz em seu bojo certos germes anárquicos" (p. 11), referendando, então, a defesa de que os processos e as relações sociais são processos dialéticos.

Sem atribuir à educação o papel de redentora dos problemas sociais, mas considerando a sua relevância, seja para a manutenção ou para a transformação social, Marx e Engels (1992) desvelam a vinculação política do trabalho educativo com as condições reais para a submissão ou para a crítica à estrutura social, analisando as consequências da divisão social do trabalho nas escolas. Para eles

> (...) a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples conseqüência; é uma articulação profunda que explica com toda claridade os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (p.7).

As análises desenvolvidas no conjunto das obras elaboradas por Marx e Engels centram-se na crítica à sociedade capitalista, especialmente, ao que eles denominam de trabalho produtivo, ou seja, aquele que gera mais-valor[4].

Se considerada a especificidade do trabalho pedagógico percebe-se que ele não se enquadra nessa categoria, uma vez que por meio dele não há a produção de produtos tangíveis, típica da produção industrial, por outro lado ele integra o contexto do sistema capitalista de produção, de consumo e de apropriação das riquezas produzidas, o que torna evidente seu papel de destaque para a re/produção das condições ideológicas para a produção e o consumo em moldes capitalista.

[4] Ver mais em Marx (1983).

Não por acaso a elite política interfere tão profundamente na organização dos sistemas de ensino e nas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente, como demonstrado por Marx e Engels (2001)

> (...) A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual (...) Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias (...) são as idéias de sua dominação (p. 48).

Ainda em direção à não neutralidade da estrutura e do trabalho realizado nas unidades escolares é oportuna a análise de Bourdieu e Passeron (2011):

> Todas as representações ideológicas da independência do TP (Trabalho Pedagógico)[5] relativamente às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce tomam uma forma e uma força específicas quando, com a delegação de dois graus, a instituição impede, interpondo-se, a apreensão das relações de força que fundamentam em última análise a autoridade dos agentes encarregados de exercer o TE (Trabalho Escolar): a AuE está no princípio da ilusão – que acrescenta sua força de imposição às relações de força que exprime – de que a violência simbólica exercida por um SE (Sistema de Ensino) não mantém nenhuma relação com as relações de força entre os grupos ou classes (p. 88).

No tocante as representações Bourdieu (1997) afirma que

> A representação (mental) que o grupo se faz de si mesmo só pode se perpetuar no e pelo trabalho incessante de representação (teatral) pelo qual os agentes produzem e reproduzem, na e pela ficção, a aparência ao menos de conformidade à verdade ideal do grupo, a seu ideal de verdade (p. 218).

Todavia, há um outro aspecto relevante que se refere ao fato de as representações serem constituídas no ambiente social que envolve possibilidades de apropriação, de criação, de submissão e de subversão dos valores hegemônicos e mais, as ideias estão estreitamente vinculadas ao âmbito discursivo, já que é por meio das palavras, das relações dialógicas cotidianas e institucionalizadas que ocorre o processo de formação das subjetividades, ou seja, que envolve sempre a dimensão política.

Nas considerações teóricas de Bourdieu não há determinismo da estrutura social sobre o sujeito. O espaço social se constitui a partir da pluralidade de expressões e construções, segundo diferentes princípios de visão e de classificação.

Boyer (1996) afirma que "no espaço social nada está determinado previamente" (p. 87) e citando Bourdieu afirma que "o espaço social é '*um lugar de incertezas e indeterminações relativas entre os dois polos do campo e das classes sociais, um conjunto de lugares de passagem em movimento em que se encontram durante um tempo mais ou menos*

[5] O significado das abreviaturas é grifo meu.

longo uns agentes arrastados por umas trajetórias sociais de igual sentido ou de sentido inverso, ascendentes ou descendentes'"[6](p. 87).

Silva (2007) contribui para esse debate problematizando o efeito das repetições de certas descrições dos sujeitos, no sentido de proporcionar a formação das subjetividades, consequentemente, da naturalização das concepções de identidade e diferença, no entanto, citando Butler, afirma que "a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas" (p. 95).

Boyer (1996) apresenta a inspiração teórica de Bourdieu em Weber como relevante para compreender a sua perspectiva analítica sobre a realidade social, para o qual ela é um conjunto de relações permeadas de sentido. Ao que ele explica dizendo que

> (...) a realidade social é também um conjunto de *relações de sentido* e que toda dominação social (de um indivíduo, de um grupo, de uma classe ou de uma nação) a não ser que recorra à violência armada, deve ser *reconhecida*, aceita como *legítima*, ou seja, cobrar *sentido*, de preferência positivo (p. 79).

Complementa afirmando que a legitimação da dominação ocorre por meio da violência simbólica, que é exercida, sobretudo, por impor aos sujeitos a defesa de um arbitrário cultural como se esse arbitrário fosse uma verdade universal. Esse tipo de dominação é denominada por Bourdieu como "racismo de inteligência" (BOYER, 1996, p. 80).

Boyer (1996) os apresenta da seguinte forma

> *Legitimar* um tipo de dominação é dar toda a força da razão à razão (ao interesse) do mais forte (...) Esta violência simbólica consiste no poder de impor "significados" (definições de realidade) para a ação (p. 80).
>
> O exercício do poder simbólico por um grupo, uma classe ou uma nação tem por objetivo impor algo como verdade universal, quando na realidade se trata de um *arbitrário cultural* (p. 80).
>
> (...) condena os agentes dominados, as classes populares, a oscilar continuamente entre a consciência vergonhosa de sua indignidade cultural e o descrédito de seus atos imposto pela práxis dominante (p. 80).
>
> (...) O racismo de inteligência é (...) "*uma justificação da ordem social que os dominam. É o que faz com que a classe dominante se sinta justificada de existir como classe dominante; o que faz com que se sintam de* uma essência superior" (p. 81)

Sendo a instituição escolar mais uma peça para o funcionamento de uma engrenagem maior e que por meio da qual é possível a perpetuação da dominação em suas várias formas, seja política, econômica, simbólica, dentre outras, ela atua no sentido de corroborar com o

[6] Tradução livre.

processo cotidiano de produção e de reprodução "das condições sempre incertas da dominação" (BOURDIEU, 2011, p. 217).

Compreender a escola a partir das possibilidades que ela têm, em relações socialmente engendradas, de consolidar ou de contestar a "normalização" das desigualdades sociais como se estas fossem de origem individual, ou seja, decorrente da capacidade ou de uma suposta incapacidade do indivíduo, amplia as possibilidades de compreensão dos discursos e das auto-representações construídos a partir da vivência coletiva nessas instituições.

Todavia, é importante destacar que nessa análise não há a noção de determinismo e sim de um processo de subjetivação que dá sustentação a objetivação das concepções subjetivas, mas que é dialético daí a importância das práticas rituais de sua consolidação, ao mesmo tempo em que sempre é possível o surgimento da crítica, da contestação e da subversão da "ordem".

O processo de "inclusão escolar" mesmo que às avessas do que teoricamente se concebe como tal[7], em certa medida é um exemplo da contestação e da subversão que emerge nas estruturas subjetivas objetivadas, tornadas realidade e que colocam a concepção da pessoa com deficiência intelectual em cheque tanto por si como pelas outras pessoas, se não por afinidade ou proximidade, mas pela desestruturação das concepções e das categorizações que o contato em ambientes plurais tanto proporciona quanto implica, Bourdieu (2011) sintetiza essa assertiva ao salientar que a "eficácia propriamente simbólica pode contribuir à conservação ou à subversão da ordem estabelecida, isto é, da realidade" (p. 237).

O conceito de campo também se configura como uma das contribuições teóricas de Bourdieu à presente pesquisa. O conceito de campo e de espaço social, dentre outros, são centrais para a compreensão da teoria sociológica bourdieusiana.

Com este conceito, Bourdieu apresenta as determinações e as relações de poder produzidas por determinados espaços sociais para as interações ali desenvolvidas, destacando a existência de diferenças irredutíveis e de semelhanças funcionais e estruturais entre os campos; a especificidade de cada campo; de ser o campo o local social de produção e de negociação de um tipo de capital específico (BOYER, 1996).

Segundo Boyer (1996) nele há "um sistema específico de relações objetivas, que podem ser de aliança ou de conflito, de competência ou de cooperação, segundo as distintas posições ocupadas pelos agentes sociais" (p. 82), bem como, "seus dominantes e dominados, suas lutas de usurpação ou exclusão e seus mecanismos de reprodução" (p. 82).

[7] Esse debate será aprofundado mais adiante.

Nas relações de força que se desenrolam dentro do campo há interesses antagônicos, configurando-se como um local de disputas entre os interesses hegemônicos e os interesses subversivos, ratificando a formação da sociedade e de seus múltiplos espaços sociais como permeado de tensões e disputas que tanto podem ser ideológicas quanto são políticas.

Woodward (2007) acrescenta que "todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu 'imaginário'" (p. 33).

As instituições escolares, na perspectiva de Bourdieu, colaboram para a formação do *habitus* pela inculcação de valores sociais, ou seja, das estruturas estruturadas estruturantes, constituindo-se como campo uma vez que nelas há disputas e esforço em manter a apropriação desigual do capital cultural, distinguindo seus membros hierarquicamente a partir de critérios meritocráticos, a despeito de o acesso ao capital cultural ser notoriamente e socialmente desigual (BOYER, 1996).

Concluindo, afirma ele: "O *campo* e o *habitus* são dois modos ou maneiras de existência do social. Ao *campo* pertencem as instituições e ao *habitus* a ação individual" (BOYER, 1996, p. 85).

Deste modo, a afirmação de Habermas (2010) de que "o mundo da vida, do qual as instituições são uma parte, manifesta-se como um complexo de tradições entrelaçadas, de ordens legítimas e de identidades pessoais – tudo reproduzido pelo agir comunicativo" (p. 42) referenda o conjunto de relações recíprocas e dialéticas entre a macro e a microestrutura social, possibilitando refutar qualquer entendimento das afirmações feitas até aqui como deterministas.

A constituição do si ou do *self* de G. H. Mead também é relevante para essa pesquisa pelas possibilidades teóricas que apresenta no sentido de compreender a constituição de uma noção de si no indivíduo e por essa constituição, denominada de *self*, não se dar ao acaso, no indivíduo por si só, mas pelo sujeito a partir das situações interativas, vivenciadas, partilhadas com outros, nas quais é possível ver aos outros e a si mesmo a partir deles, isto é, para a formação da autoconsciência decorrente de uma relação de intersubjetividade (BANNWART JUNIOR, 2008).

Suas pesquisas inovaram em pesquisar o "'modelo intersubjetivo do Eu produzido socialmente'" (BANNWART JUNIOR, 2008, p. 6), considerando a reflexividade das ações construídas a partir de um conjunto de significações sociais e apreendido subjetivamente em "interações simbolicamente mediadas" (DALBOSCO, 2004, p. 17), contrariamente às perspectivas que compreendem o conhecimento como fruto de um pensamento individual, ou seja, de um "eu empírico pensante".

Segundo Dalbosco (2004), Mead inova em relação a perspectiva analítica cartesiana, na qual o conhecimento é formulado a partir do eu empírico pensante, ao afirmar que a atitude do sujeito frente ao outro não é pura imitação, para Mead a atitude do outro é sempre estímulo ao qual se reage.

Todavia, na reação tanto há possibilidade para a imitação quanto para a inovação, considerando uma relação em que há uma reciprocidade simbólica não determinista da estrutura sobre o sujeito ou do sujeito para a estrutura, para a compreensão de que ambos se influenciam em condição assimétrica, porém, recíproca.

Segundo Dalbosco (2004), o conceito de *self* em Mead é muito importante por ele abarcar o *I* e o *Me* em um debate consigo próprio, impulsionado pela confrontação com o outro, indispensável para a socialização e a consequente internalização e desempenho dos papeis sociais.

A esse respeito Elias (1994) afirma que "é assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar" (p. 35), concordando com a concepção de que a relação entre indivíduo e sociedade é dialeticamente recíproca, que, segundo ele, se constitui como "uma função e um precipitado de relações, só podendo ser entendidos – como a imagem do fio numa trama – a partir da totalidade da rede" (p. 35).

A dinâmica social e a possibilidade das influências recíprocas são apresentadas por Elias (1994) da seguinte forma "toda sociedade grande e complexa tem, na verdade, as duas qualidades: é muito firme e muito elástica. Em seu interior, constantemente se abre um espaço para as decisões individuais" (p. 48), reiterando também a compreensão de que se trata de uma dinâmica social permeada de reciprocidade e não por um determinismo mecânico. Embora, não seja possível mensurar de forma exata a intensidade da influência exercida de um sobre o outro.

As análises empreendidas por Berger e Luckmann (2003 e 2004) também ampliam as possibilidades analíticas da problemática que compõe a presente pesquisa. Estes autores afirmam que toda realidade social é uma construção social e que o conhecimento que os sujeitos têm sobre a realidade depende do lócus de vida dos sujeitos.

O conhecimento dos sujeitos de um determinado grupo social depende, portanto, dos "contextos sociais específicos" (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 13), por isso defendem que "a *sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade*" (2003, p. 14). Para analisar os conhecimentos sociais e a análise da construção social da realidade valem-se do aporte teórico marxista em que a relação entre superestrutura e

infraestrutura tem importância privilegiada para se compreender as ideologias e, por meio delas, os conhecimentos produzidos ou não pelos sujeitos sobre a realidade social.

Referenciando-se em Mannheim, Berger e Luckmann (2003), apresentam que a ideologia tanto pode ser uma falsa consciência como pode, ao mesmo tempo, ser o pensamento do sujeito, para eles, "a ideologia caracterizando não somente o pensamento de um adversário mas também o do próprio pensador" (p. 22).

Desta forma, argumentam que é impossível ao conhecimento sociológico compreender toda a realidade, assim, é necessário compreender o que os sujeitos conhecem como realidade e que o objeto de estudo da sociologia deve ser o conhecimento do senso comum e não as ideias dos sujeitos, portanto, a pesquisa sobre a realidade social não deve se ater exclusivamente a sua dimensão ideológica.

Esta afirmação evidencia a preocupação dos autores com a subjetividade dotada de sentidos pelos sujeitos, tendo em vista que por meio dela há a atribuição de significados e a formulação dos conhecimentos sobre a realidade social. Para eles "a consciência é sempre intencional; sempre 'tende para' ou é dirigida para objetos. Nunca podemos apreender um suposto substrato de consciência enquanto tal, mas somente a consciência de tal ou qual coisa" (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 37).

Outro aspecto relevante da contribuição teórica de Berger e Luckmann (2003) trata-se da afirmação de que a compreensão da realidade pelos indivíduos não se dá apenas a partir do que é vivido imediatamente pelo indivíduo, mas a partir de experiências intersubjetivas, ou seja, daquelas realidades que são conhecidas por meio da intersubjetividade, das situações de interação entre os indivíduos que expressam conhecimentos sobre outras realidades, além das diretamente vividas por cada um, pelo fato de que "a realidade da vida cotidiana é partilhada com outros" (p. 46).

Desta forma reforça que o processo de objetivação e da construção do conhecimento da realidade como uma construção coletiva, na qual há a participação do sujeito, não sendo uma elaboração de si a partir de si mesmo, mas de si a partir das relações estabelecidas com outras pessoas num determinado contexto e temporalidade.

Como Mead, Goffman e outros teóricos interacionistas, Berger e Luckmann, ressaltam a importância das interações face a face para a formação da subjetividade, pois as interações intersubjetivas possibilitam ao sujeito tanto apreender como ser apreendido pelo outro, já que nessas interações é possível confrontar reciprocamente as expectativas e pré-noções sobre o outro.

Nas interações face a face há o confronto entre o que se pensa sobre o sujeito e o que o sujeito demonstra sobre si. Da mesma forma, é possível também se mostrar ao outro, reagindo e percebendo nele as reações em relação a si.

Goffman (1975) salienta que as imagens de si muitas vezes são forjadas no sentido de expressar uma imagem desejada e inspiradora de representações de si, dos tratamentos a si esperados nessas situações a partir das representações provocadas e a ressalva de que nem sempre o resultado corresponde às expectativas.

Contudo, as atitudes dos sujeitos participantes das situações interativas face a face nem sempre são espontâneas, ao contrário, tendem sempre a ser ajustadas ao ambiente, ao contexto, às expectativas, às intenções, isto é, são condutas, por vezes, reguladas, reguladoras e reflexivas.

Conforme Berger e Luckmann (2003)

> As relações com os outros na situação face a face são altamente flexíveis (...) posso olhar o outro como alguém inerentemente hostil a mim e agir para com ele de acordo com um padrão de "relações hostis" tal como é entendido por mim. Na situação face a face porém o outro pode enfrentar-me com atitudes e atos que contradizem esse padrão, chegando talvez a um ponto tal que me veja obrigado a abandonar o padrão por ser inaplicável e considerar o outro amigavelmente (...) Sem dúvida, é possível que interprete mal as intenções do outro mesmo na situação face a face, assim como é possível que ele "hipocritamente" esconda suas intenções (p. 48/9).

No entanto, a apreensão do outro nas interações face a face ocorrem a partir de "esquemas tipificadores" (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 49) que são melhor apreendidos nessas interações diretas que interferem significativamente na forma como os sujeitos se relacionam. Para eles os esquemas tipificadores dos sujeitos sofrem interferência de ambas as partes, "entram em contínua 'negociação'" (p. 50), por isso, são tão importantes para a compreensão da "realidade social da vida cotidiana" (p. 52).

As objetivações assim como as subjetivações possibilitam, então, que o sujeito formule conhecimentos não apenas a respeito dos que vivem próximos a ele, mas há a possibilidade de um relacionamento histórico considerando que há sujeitos que participaram da construção do que hoje é a minha realidade, assim como haverá sujeitos que viverão após a minha existência e que poderão ter influências na sua vida advindas do que fiz, vivi, produzi e propaguei durante minha existência pessoal e coletiva.

A linguagem assume papel central para possibilitar o que foi chamado de relacionamento histórico, tendo em vista, que, por meio dela, há a objetivação e a manutenção de significados subjetivos da vida cotidiana. "A compreensão da linguagem é por isso

essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana" (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 57).

Santos (2009) salienta que as "identidades e alteridades são construções históricas" (p. 147), pensá-las em um contexto de mudança possibilita o efetivo trabalho sociológico da desnaturalização, o trabalho de "descortinar" a realidade, compreendendo a relação dialética entre os mecanismos de conservação dos valores sociais e o dinamismo próprio da sociedade, por meio da ação dos sujeitos no sentido de questionar, de mudar e de reconfigurar os valores de cada época, sociedade ou grupo social.

Woodward (2007) evidencia a intrínseca relação entre as relações sociais e a formação das concepções simbólicas do sujeito sobre si, sobre os outros e sobre o lugar de cada um/a na sociedade, ao afirmar que "a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são 'vividas' nas relações sociais" (p. 14).

A ausência persistente da pessoa com deficiência dos ambientes sociais mais amplos possibilitou a manutenção das concepções sociais objetivadas e subjetivadas a seu respeito, já que havia certa estabilidade em relação ao comportamento, às expectativas e às possibilidades de inserção dessas pessoas nas situações de interações sociais.

Isso possibilita inferir que a recente mudança forjada pela mobilização de mães e pais de pessoas com deficiência, bem como pelas associações que as representam repercutem em uma desestabilização dos conhecimentos sociais sobre as pessoas com deficiência.

Sobretudo, por forjar a ressignificação social de suas possibilidades individuais e de seus direitos civis, mas também pelo estabelecimento de situações de interação social face a face das quais elas/es também participam, o que na perspectiva dessa pesquisa é considerada como possibilidade de influência recíproca mais ampla no processo de subjetivação, de objetivação, portanto, de construção de conhecimentos sobre a realidade social.

Advém daí a preocupação em conhecer as auto-representações das pessoas com deficiência intelectual estudantes na escola pública regular em Goiânia e a impressão de que esse novo contexto social proporciona a construção de novos conhecimentos sobre a realidade social, uma realidade que é construção humana.

Conhecimentos coerentes com esse novo contexto social, afetado pela influência do contato social misto, da convivência entre as pessoas ditas normais com as pessoas com deficiência intelectual, possibilitando a re/formulação dos conhecimentos sociais a partir do

que se experiencia nas situações sociais interativas e não apenas pelo que se ouve, pelo que se repassa por meio da tradição e da linguagem sobre o que esse sujeito é ou supostamente seria.

Possibilitando que as nomenclaturas sobre os sujeitos, com todo o conjunto de significações que carrega, sejam elas positivas ou negativas, sejam confrontadas com as concepções que se criam a partir das interações sociais face a face, de sujeitos que participam da realidade social e da construção de conhecimentos dessa realidade.

Berger e Luckmann (2003) denominam esse processo de dialética contínua, especialmente, porque há momentos em que "o indivíduo tem de harmonizar o sentido que dá à sua biografia com o sentido que lhe é atribuído pela sociedade" (p. 114). Além disso, é preciso considerar que "a turma não é uma comunidade, ela é um universo de alianças e de conflitos" (DUBET, 1994, p. 125) e que para a formação das auto-representações isso pode fazer toda a diferença.

Dubet (1994) afirma que na perspectiva de Berger e Luckmann "o actor interpreta o mundo e a sua própria história nas categorias que lhe preexistem, as dos papéis e das instituições definidas como maneiras de organizar a realidade" (p. 81).

Todavia, há de se ressaltar que não há na realidade social objetivada subjetivamente uma uniformidade em relação às concepções subjetivas dos sujeitos, por maiores que sejam os pontos em que os indivíduos compartilham os conhecimentos sobre a realidade social, há sempre, por menores que sejam, pontos de divergência e/ou de ruptura da forma como um determinado grupo social concebe este ou aquele aspecto da realidade.

O conceito de *outro generalizado* de Mead é importante para a compreensão do efeito do processo de socialização para a vida do sujeito na sociedade, por meio dele se explica o aprendizado e a introjeção pelo indivíduo dos valores e das concepções da comunidade da qual faz parte.

Berger e Luckmann (2004) consideram ser "difícil conceber uma 'sociedade' sem um sistema de valores e sem reservas de sentido a ele adaptadas. A maioria das crianças nasce em comunidades de vida que – mesmo em grau bastante distinto – são também comunidades de sentido" (p. 27).

Os autores, Berger e Luckmann (2003), afirmam que "a socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo" (p. 184), que equivale a dizer que as atitudes dos sujeitos assim como a sua subjetividade se tornou coerente com as expectativas do seu grupo social.

Sem desconsiderar a autonomia reflexiva do sujeito suas atitudes a partir do outro generalizado se dão e se darão muito mais pelo seu aprendizado social, do que só pela sua autonomia de interpretação, de subjetivação e de objetivação da realidade social.

Convém reiterar o não determinismo desta perspectiva, Berger e Luckmann (2003) admitem que "não sendo a socialização jamais completa e estando os conteúdos que interioriza continuamente ameaçados em sua realidade subjetiva" (p. 195/6), há sempre a possibilidade para questionamentos, de reelaborações dos conhecimentos sociais, possibilidade que eles também reconhecem, pois afirmam que "estar em sociedade já acarreta um contínuo processo de modificação da realidade subjetiva" (p. 207).

Mead (apud Ferreira, 1999) explica que há influência do outro generalizado para as atitudes dos indivíduos. Para Mead

> *É na forma do outro generalizado que os processos sociais influenciam na conduta dos indivíduos envolvidos neles e que os levam a cabo, i. é, que a comunidade exerce controle sobre a conduta de seus membros individuais; pois dessa maneira o processo ou comunidade social entra como um fator determinante no pensamento do indivíduo. No pensamento abstrato o indivíduo adota a atitude do outro generalizado* (p. 83).

Há um aspecto destacado, também por Berger e Luckmann (2003), a respeito das interpretações, subjetivações e construções de conhecimento divergentes sobre uma mesma realidade social, a partir da perspectiva dos diversos grupos que a compõe, para eles "uma sociedade na qual os mundos discrepantes são geralmente acessíveis em uma base de mercado acarreta particulares constelações da realidade e da identidade subjetivas" (p. 227).

Nesse aspecto, ao apresentarem a possibilidade de existirem constelações particulares da realidade aproximam-se de algumas afirmações teóricas de Habermas e de Santos (2004), que afirmam que a realidade é heterogênea e percebida pelos sujeitos também de forma heterogênea, contudo, nunca desvinculada da realidade social, visto que "as comunidades de vida pressupõem um mínimo de comunhão de sentido" (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 28).

Aproximam-se de Goffman (1975) acerca da relação entre as subjetivações sobre a realidade social e sobre os sujeitos que integram uma dada realidade, para a formação da identidade social do sujeito, à qual o grupo pode se identificar, pode rejeitar ou criar mecanismos coletivos de enfrentamento, sobretudo, quando as subjetivações coletivas a seu respeito são preconceituosas e pejorativas, configurando sempre uma relação dialética entre a realidade e as subjetivações dela decorrentes.

Desvelando que o processo de subjetivação sobre a realidade e a formação das identidades sociais, a despeito de qualquer aparência de estabilidade que possa ter, é

permeado por disputas. Especialmente por considerar "a sociedade como parte de um mundo humano, feito pelos homens, habitados por homens e, por sua vez, fazendo os homens, em um contínuo processo histórico" (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 247), apesar de "as comunidades de vida *precisarem* de um mínimo de identidade na interpretação da realidade"[8] (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 77).

A explicação que apresentam para tal processo é de que

> A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias (...), porém, são feitas por homens com identidades específicas (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 228).

Berger e Luckmann (2004) apresentam as mudanças de concepções dos e sobre os sujeitos como decorrentes do "pluralismo moderno leva a um enorme relativismo dos sistemas de valores e da interpretação. Em outras palavras: os antigos sistemas de valores e de interpretação são 'descanonizados'" (p. 50) em que "a modernização significa transformação radical de todas as condições externas da existência humana (...) significa a troca de uma existência determinada pelo destino por uma longa série de possibilidades de decisão" (p. 58).

A modernidade, com toda a pluralidade que lhe caracteriza, tem produzido dialeticamente as condições necessárias para a formação das concepções subjetivas sobre a realidade social como para "o surgimento de crises subjetivas e intersubjetivas de sentido" (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 81).

[8] Grifo meu.

CAPÍTULO 2 – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA SEGREGAÇÃO SOCIAL À ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS REGULARES

> *Não há um caminho único, uma receita pronta que defina o que é ser inclusiva/o, há possibilidades que devem ser assumidas, experimentadas, desde que seriamente apoiadas no espírito crítico e autoavaliativo da/o docente. Há e haverá dificuldades, mas, é urgente e necessário enfrentá-las.*
>
> Faria (2014, p. 19)

Este capítulo versará sobre os conceitos, as teorias, as mobilizações e as regulamentações sobre a educação escolar.

Abordará problemáticas e possibilidades para pensar a formação das auto-representações de estudantes com deficiência intelectual a partir das mudanças sociais forjadas, recentemente, na composição das classes escolares e associadas ao trabalho socializador dessas instituições.

Na primeira parte, apresentar-se-á a argumentação teórica com Bourdieu, Goffman, Silva, Foucault, dentre outros, sobre as implicações do trabalho das instituições escolares como reprodutor do sistema social, bem como, para as possibilidades de desvelar e contestar seus mecanismos sociais de reprodução, estigmatização e exclusão.

Na segunda parte, será apresentado o contexto social em que as mobilizações em torno dos direitos das pessoas com deficiência emergiram, enfocando características inerentes ao processo e seus desdobramentos políticos e legais no mundo e no Brasil.

As fontes desta seção contêm declarações internacionais, documentos oficiais brasileiros, Alonso, Dubet e Habermas.

Na terceira parte, haverá o delineamento dos conceitos de deficiência intelectual e de educação inclusiva, situando-os em relação às problemáticas que eles sugerem, sobretudo, em relação à complexidade e a relação imbricada entre esses conceitos, subsidiado por documentos oficiais brasileiros, por declarações de organizações internacionais e pensadores/as que abordam direta ou indiretamente a questão como Foucault, Goffman e Mantoan, dentre outros.

2.1 O ESPAÇO ESCOLAR E A NATURALIZAÇÃO OU A DESNATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

O sistema escolar funciona como instância de seleção, de integração ou de segregação social, reforçando, em nível macro a divisão da sociedade em classes sociais. No aspecto micro social, interfere na consolidação das práticas sociais de inclusão ou de exclusão, na formação dos preconceitos e da segregação das/os que não atendem as exigências institucionais do sistema escolar.

Até um passado bem recente, sua estruturação rígida e competitiva fazia com que aquelas/es que não se adaptavam às suas estruturas e condições fossem expulsos dela, pela via do abandono ou pela via do encaminhamento automático às escolas especiais.

A configuração escolar atual se caracteriza por uma maior heterogeneidade em sua composição, uma vez que a legislação educacional brasileira tem forjado mudanças em sua composição, sobretudo, no aspecto substitutivo da educação especial em relação à educação regular.

Problematizar o espaço escolar e as possibilidades que a atual configuração abre para o processo de naturalização ou desnaturalização das diferenças é o que se propõe para esta seção.

A instituição escolar, segundo Bourdieu (1997), é um importante recurso institucional do Estado no sentido de possibilitar a formação e a consolidação das diferenciações entre os sujeitos[9], nela há a possibilidade de reproduzir as desigualdades sociais por meio de suas práticas de classificação e diferenciação entre os que detêm e os que não detêm o capital cultural, mas a sua força principal é sentida no "domínio da produção simbólica" (p. 95).

Nesse sentido, nas instituições escolares ocorre um trabalho de inculcação, de potencial reprodução da estrutura social e das desigualdades que lhe são inerentes (BOURDIEU e PASSERON, 2011a).

A atuação das instituições escolares inclui o processo de formação de valores, portanto, da subjetividade conforme expressa o excerto

> (...) *a AP* (ação pedagógica[10]) *implica o* trabalho pedagógico (TP) *como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um* habitus *como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado* (BOURDIEU e PASSERON, 2011a, p. 53).

[9] O termo adotado por Bourdieu em suas obras é o de agente, aquele que age.
[10] Grifo meu.

Afirmando que a repetição das práticas e dos valores aprendidos é a base da reprodução de uma determinada estrutura social, sustenta o posicionamento da não neutralidade dos agentes e das instituições sociais, cuja atuação se dá em contextos e em relações socialmente engendrados, o qual reforça o processo de formação de "*disposições duráveis e transponíveis*" (BOURDIEU e PASSERON, 2011a, p. 58).

Em sua análise sobre o sistema educacional, Bourdieu e Passeron (2011a), reiteram a influência do *habitus* para a formação de preconceitos e de estigmas sobre as pessoas com deficiência, eles alegam que

> (...) Pelo fato de que o trabalho pedagógico (seja ele exercido pela Escola, por uma Igreja ou um Partido) tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, pelo fato de que a produção em série de indivíduos identicamente programados exige e suscita historicamente a produção de agentes de programação eles mesmos identicamente programados e de instrumentos padronizados de conservação e de transmissão (p. 231).

O que ocorre "(...) porque o *habitus*, como toda *arte de inventar*, é o que permite produzir práticas em número infinito, e relativamente imprevisíveis (como às situações correspondentes), mas limitadas, todavia, em sua diversidade" (BOURDIEU, 2011b, p. 92).

A segregação de pessoas com deficiência intelectual em determinados espaços sociais, reforça o processo de formação das estruturas estruturadas estruturantes, ou seja, corroboram com o processo de cristalização da concepção de "normalização" da desigualdade e do preconceito, tendo em vista que, "as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar práticas objetivamente compatíveis com essas condições e expectativas de antemão adaptadas às suas exigências objetivas" (2011b, p. 103).

De tal maneira, a atividade pedagógica possibilita que no processo de subjetivação da realidade, os sujeitos naturalizem determinados valores sociais como se fossem algo natural, *que é como é porque deve ser assim*, em detrimento da compreensão da realidade como uma construção histórico-social, com interesses de dominação política divergentes entre as classes e os grupos sociais, "as estratégias que pretendem produzir práticas em regras são um exemplo particular de todas as estratégias de oficialização, que têm como objetivo transmudar interesses 'egoístas', privados, particulares (...) em *interesses desinteressados*, coletivos, publicamente confessáveis, legítimos" (BOURDIEU, 2011b, p. 183).

Concluem afirmando que "a Escola consegue hoje em dia, com a ideologia dos 'dons' naturais e dos 'gostos' inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das

hierarquias escolares" (BOURDIEU E PASSERON, 2011a, p. 248), corroborando com a hipótese de que ao proceder de tal forma, a escola cria a noção de incapacidade de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e com a exclusão, a estigmatização e a exacerbação das diferenças das pessoas com deficiência intelectual, para as quais na estrutura hierárquica de valorização social são atribuídas as piores posições.

Vygotski (2012) colabora com esse debate por argumentar que "(...) A consequência direta do defeito é o declínio social da criança; o defeito se realiza como desvio social[11]" (p. 18), elucidando que a deficiência não é, apenas, um problema orgânico ou de desenvolvimento, é um problema social.

Por meio da sua estruturação e das classificações que faz sobre as/os discentes, a escola potencializa as possibilidades para o processo de subjetivação das diferenças entre pessoas "normais" e pessoas com deficiência, como incapacitante e excludente, para além dos reais limites provocados pela própria deficiência.

Todavia, o trabalho pedagógico não é fatalmente reprodutor da estrutura social, uma alternativa possível e que pode confrontar esses condicionantes assenta-se em uma boa formação docente, com conhecimentos filosóficos que possibilitem a/ao docente uma atuação profissional crítica, portanto, não reprodutivista (BOURDIEU e PASSERON, 2011a).

Uma boa formação profissional possibilita o questionamento e o re/pensar sobre a estrutura educacional, desmascarando os mecanismos potenciais de sua reprodução, sobretudo, por meio das categorizações, das classificações e da consolidação de reais oportunidades de aprendizagem para todas/os.

Afirmam que "em todos os casos, a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão" (BOURDIEU e PASSERON, 2011a, p. 63/4). Apesar de não estarem se referindo à exclusão imposta às pessoas com deficiência a semelhança não é mera coincidência.

A importância de implementar nas instituições escolares uma pedagogia que questione as diferenças é fundamental, sobretudo, no sentido de fazer com que toda e qualquer desigualdade seja "questionada e contestada" (SILVA, 2007, p. 95), porque "a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição" (p. 96).

[11] Tradução livre.

Uma pedagogia que considere as diferenças como produção política e que questione os mecanismos sociais de sua produção, que vá além do mero reconhecimento e da tolerância a sua existência, questionando-a.

Em outras palavras, "(...) Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque" (SILVA, 2007, p. 100), defendendo que como na aritmética "o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação" (p. 100).

As diferenças são fruto de um processo social de diferenciação, tendo em vista que, as identidades e as diferenças "têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social" (p. 76).

A esse respeito Silva (2007) salienta que "a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade" (p. 83) e que "na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal" (p. 84) e "é por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir" (p. 91).

A marcação da diferença *implica*[12], sempre, as operações de incluir e de excluir (SILVA, 2007, p. 82), ao que ele acrescenta

> Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social (...) Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (p. 82).

Em relação às pessoas com deficiência, Marques (2009) afirma que "a instituição da norma constitui, assim, um eficiente mecanismo de manutenção da ideologia dominante. Absolutizando atitudes e pensamentos, o controle passa a ser uma questão de estar 'dentro' ou 'fora' dos padrões estabelecidos como normais" (p. 52).

No sentido da estigmatização das pessoas com deficiência intelectual Bourdieu (2011b) colabora também por alertar que "os indivíduos ou os grupos são objetivamente definidos não somente pelo o que são, mas também pelo que supostamente são, por um *ser percebido*" (p. 226), reiterando assim a relação recíproca entre a formação da subjetividade, as concepções simbólicas e a objetividade de tal ou qual coisa ou concepção, de forma que "o próprio da lógica do simbólico é transformar em diferenças absolutas, do tudo ou nada, as diferenças infinitesimais" (p. 230/1).

[12] Grifo meu.

A esse respeito Woodward (2007) afirma que “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados” (p. 19).

O estigma, segundo Goffman (1975), pode ser considerado como um atributo negativo atribuído a outrem. Essa atribuição refere-se mais às relações interpessoais do que propriamente às características pessoais da pessoa estigmatizada.

Goffman reitera que o estigma é fruto de relações e concepções sociais nas quais “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso” (1975, p. 13).

No intento de ampliar essa argumentação Goffman (1975) afirma que

> (...) o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro (...) Entretanto, os seus atributos estigmatizadores específicos não determinam a natureza dos dois papéis, o normal e o estigmatizado, mas simplesmente a frequência com que ele desempenha cada um deles. (p. 148/9).

Nesse sentido, permite supor que na prática dialógica não há neutralidade, uma vez que pelo diálogo evidenciam-se valores e concepções (formuladas, atribuídas e recebidas), alertando, dessa forma, para o caráter simbólico das práticas dialógicas. As condutas ou as *performances* dos atores sociais evidenciam uma imagem de si e do outro.

Em sua perspectiva, a convivência entre pessoas que *são* com as que *não são* estigmatizadas pode acarretar reações nos sujeitos estigmatizados, dentre elas, o menosprezo às pessoas que diferem dele; o isolamento social; as tentativas de autossuperação; a utilização da sua diferença para justificar fracassos pessoais; a percepção de que sua característica e o seu sofrimento são positivos para um melhor conhecimento de si e das/os outras/os; a possível aproximação a outras pessoas com agressividade; a formação de grupos de “iguais”; o estabelecimento de iniciativas de representação pública; o encobrimento, dentre outras (GOFFMAN, 1975).

Goffman (1990) salienta ainda que

> Em toda sociedade, existem maneiras prediletas pelas quais dois indivíduos podem aproximar-se e ter interação (...) Cada um desses esquemas de contato pode ser, ao mesmo tempo, uma fonte de identidade, um guia para conduta ideal, bem como uma base para solidariedade e separação (p. 263).

Os contatos sociais mistos podem acarretar a percepção das diferenças, denominadas por ele como “defeitos” e dos quais advém a estigmatização, consequentemente, pode ocorrer

atitudes de invasão de privacidade com questionamentos, no mínimo, constrangedores. Ao que ele alerta "uma vez que tanto o estigmatizado quanto nós, os normais, nos introduzimos nas situações sociais mistas, é compreensível que nem todas as coisas caminhem suavemente" (GOFFMAN, 1975, p. 27).

Essa afirmação coincide com os pressupostos norteadores desta pesquisa, uma vez que há no âmbito deste trabalho a recusa de pensar que as relações estabelecidas no ambiente escolar, entre pessoas com e sem deficiência, sejam ausentes de conflitos, negando, portanto, a visão do senso comum de que as pessoas com deficiência, especialmente, as com deficiência intelectual, sejam sempre dóceis e infantilizadas.

Silva (2007) fomenta esse debate defendendo que "(...) Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência" (p. 97).

Na concepção atribuída pelo senso comum às pessoas com deficiência, há não só um equívoco advindo da ausência de convivência social como um profundo preconceito, pois ao caracterizar-lhes como pessoas dóceis e infantilizadas acaba por negar-lhes o reconhecimento à sua condição de sujeito, portanto, como alguém que tem temperamento, personalidade, julgamento e opinião, como se às pessoas com deficiência só fossem permitidas a obediência e a passividade em toda e qualquer circunstância.

Nesta pesquisa, supõe-se que a convivência em situações cotidianas implica, também, em atitudes de discordância, de alteração e de possíveis desentendimentos advindos da necessidade do sujeito de evidenciar seu posicionamento, de se autoafirmar e de reivindicar aquilo que ela/e considere como lhe sendo de direito. A passividade constante indiferente ao que acontece ao seu redor é uma perspectiva tão preconceituosa quanto irreal.

Os sujeitos desta pesquisa são pessoas reais, estudantes, adolescentes que têm personalidade, temperamento, visão de mundo, desejos e não os seres do imaginário popular dóceis, incapazes, infantilizados e assexuados.

Para Goffman (1975), "a relação do estigmatizado com a comunidade informal e as organizações formais a que ele pertence em função de seu estigma é, então, crucial" (p. 47), reafirmando a importância que ele atribui às interações sociais no sentido de possibilitar ao sujeito a consolidação de atitudes e de concepções em relação a si próprio, a partir da convivência social mais ampla à qual influencia e é, ao mesmo tempo, por ela influenciado.

No que se refere especificamente à estigmatização de pessoas com deficiência intelectual, é preciso considerar que a deficiência só se torna visível a partir de uma situação

interacional, uma vez que ela tanto não é perceptível fisicamente, como não poderia, na situação escolar, ser completamente ocultada.

Na perspectiva deste trabalho, essa assertiva referenda a hipótese de que a organização institucional substitutiva, entre os sistemas de ensino regular e especial, bem como sua transição para uma organização complementar, em que a escola regular abriga pessoas com e sem deficiência, propicia a construção de discursos peculiares a cada uma dessas realidades, ampliando as possibilidades, já explicitadas por outros autores, tanto para a manutenção quanto para a subversão da "ordem".

A construção histórica das desigualdades e da interdição do discurso de grupos desviantes é feita com a participação das instituições sociais, inclusive, as escolares. Segundo Foucault (1996), isso ocorre por meio das práticas institucionais ritualizadas, que acabam por naturalizar certas formas de conduta e de pensamento influenciado pela forma como "o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído" (p. 17).

Para Foucault (1996) "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (p. 44).

Neste sentido, Foucault (2002) apresenta como fundamental "oferecer uma crítica do sistema que explique o processo pelo qual a sociedade atual impele para a margem uma parte da população" (p. 296).

Nas instituições escolares em que há a segregação e o isolamento das/os que ali estudam, tendo como parâmetro a "normalidade" ou a "anormalidade", contribuem, especialmente no caso das escolas especiais, para um despojamento do sujeito de sua autonomia, de sua liberdade de uma convivência social ampla e ao estabelecimento de vínculos sociais menos impositivos, restritivos e limitados.

A aprendizagem e a interação proporcionada em ambientes mistos pode proporcionar a formação do outro generalizado, pela interação com o outro que me influencia e ao qual influencio e que afeta, substancialmente, a formação das subjetividades, ou seja, a formação do sujeito social (MEAD, 1934).

Lembrando que os conceitos de normal e anormal são construções histórico-sociais e semelhantes a todos os elementos que compõe a dinâmica social não são estáticos, segundo Goffman (1975) "a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias" (p. 11)

O “normal”, segundo Goffman (1975), são as pessoas que “não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão” (p. 14).

Para Goffman (1975) “a diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo” (p. 134). De tal maneira que as desigualdades atribuídas a alguma deficiência são antes construções sociais e só em último plano se associam às características pessoais da pessoa e da deficiência.

Assim sendo, pode-se afirmar que o preconceito, a discriminação e o processo de silenciamento das pessoas com deficiência, sobretudo, das pessoas com deficiência intelectual, é uma construção política e social, o que faz com que a deficiência intelectual e a sua relação com o processo de inclusão escolar não seja um objeto de estudo só da Psicologia ou da Pedagogia, mas sim, legitimamente, um objeto de estudo sociológico.

2.2 DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL À NORMATIZAÇÃO JURÍDICA

As mobilizações e os debates que impulsionaram a abertura dos espaços escolares para as pessoas com deficiência, se iniciaram na Europa, no final da primeira metade do século vinte, se expandindo, posteriormente, para outros países como o Canadá, os Estados Unidos e o Brasil (MAZZOTTA, 2005).

Eles foram liderados por mães e pais de pessoas com deficiência “que fundaram associações representativas dos interesses de suas/eus filhas/os” (FARIA, 2014, p. 10), por meio das quais clamavam por atendimento educacional, investimento em pesquisas, atendimento terapêutico e treinamento profissional. O acesso à escolarização formal era um dos seus anseios e não a sua única reivindicação.

A atuação das associações, além de política, assumiu caráter assistencialista, à medida que elas próprias angariavam fundos e mantinham atendimento escolar e terapêutico às pessoas com deficiência em centros especializados de atendimento. Esse trabalho deu origem a algumas associações no mundo e no Brasil como a Associação Pestalozzi e as APAEs[13].

No aspecto político, pode-se afirmar que o século vinte viveu períodos de grande efervescência. Parte deles decorre de fatos marcantes como as Grandes Guerras, o nazismo, o fascismo, as ditaduras militares, os ataques com armas nucleares, dentre vários outros.

[13] Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Dado ao caráter violento, autoritário e excludente que possuíam, esses fatos desencadearam "um amplo movimento em defesa dos direitos humanos que culminou com a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos" (FARIA, 2008, p. 14).

Esse contexto acendeu o debate em nível mundial a respeito dos direitos humanos, enfocando-os de modo universalista, ou seja, um direito igual para todas e todos. Eles se desencadearam em ações políticas que visavam valorizar a dignidade e a integridade da pessoa humana.

Analisando a dinâmica histórica, social e política dos movimentos sociais no século vinte, observa-se que da primeira para a segunda metade do século esses movimentos mudaram da característica totalizante para a do caráter grupal referindo-se a alguma dimensão da identidade individual.

Essas mobilizações denominadas como novos movimentos sociais se diferenciavam, especialmente, por não ter "uma base social demarcada" (ALONSO, 2009, p. 60), sendo suas/seus participantes caracterizados por compartilhar um determinado modo de vida, compartilhando dilemas e anseios de vida comuns.

Alonso (2009) afirma que esses "'novos sujeitos' não seriam, então, classes, mas grupos marginais em relação aos padrões de normalidade sociocultural. Isto é, poderiam vir de todas as minorias excluídas" (p. 60), tendo como um de seus diferenciais o fato de "não se organizariam em combate ao Estado, nem com a finalidade de conquistá-lo (...) seriam agentes de pressão social, voltados para persuadir a sociedade civil" (p. 60/1).

Nesse período "as mobilizações coletivas ganharam escala global, caráter violento e se concentraram em bandeiras identitárias" (ALONSO, 2009, p. 49) "empunhando bandeiras em princípio também novas" (p. 51) cujas reivindicações não mais centravam nas condições de vida "ou para a redistribuição de recursos, mas para a *qualidade* de vida, e para afirmação da diversidade de estilos de vivê-la" (p. 51).

Segundo Alonso (2009), autores como Touraine, Habermas e Melucci concordam com a especificidade dos chamados novos movimentos sociais, em relação aos que precederam a sua emergência nos anos de 1960, evidenciando um ativismo com temas que ultrapassam as fronteiras nacionais e por "uma opinião pública transnacional" (p. 74), cuja atuação se associava mais ao lócus de sua ocorrência do que a inovação impulsionada por um determinado ator social.

Conforme Woodward (2007) os "'novos movimentos sociais' emergiram no Ocidente nos anos 60, especialmente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis" (p. 33). Citando Weeks afirma que "os 'novos

movimentos sociais' historicizaram a experiência, enfatizando as diferenças entre grupos marginalizados como uma alternativa à 'universalidade' da opressão" (p. 37).

Dubet (1994), por sua vez, afirma que "os movimentos sociais não são nem irracionais nem espontâneos" (p. 128). Alonso (2009) concorda com Dubet e afirma que eles não se tratavam de "reações irracionais de indivíduos isolados, mas movimentação concatenada, solidária e ordeira de milhares de pessoas" (p. 51).

Habermas (apud Alonso, 2009) afirma que nos novos movimentos sociais há o empenho coletivo em lutas simbólicas e que eles seriam

> (...) formas de resistência à colonização do mundo da vida, reações à padronização e à racionalização das interações sociais e em favor da manutenção ou expansão de estruturas comunicativas, demandando qualidade de vida, equidade, realização pessoal, participação, direitos humanos (p. 62).

A mobilização coletiva em prol dos direitos das pessoas com deficiência integra o contexto de efervescência política do século vinte, mas o faz de modo peculiar. Por um lado, ele se diferencia das questões mobilizadoras da primeira metade do século, que giravam em torno de direitos coletivos e humanitários, por se caracterizar pela defesa dos direitos de inclusão social de um grupo social específico. Por outro lado, ele se caracteriza por sua vanguarda em relação aos movimentos sociais identitários que marcaram a segunda metade do século.

Embora, seja possível associar os movimentos reivindicatórios de mães e pais de pessoas com deficiência, bem como a atuação das organizações que lhes representam, ao campo das disputas políticas de cunho cultural da segunda metade do século, é fato que a sua atuação antecedeu em, aproximadamente, duas décadas os chamados novos movimentos sociais.

Como desdobramento da mobilização política de revalorização dos direitos humanos, houve a realização de convenções internacionais e a elaboração de documentos norteadores das concepções e das ações políticas a serem desenvolvidas nos vários países que as adotassem como norteadoras de suas práticas políticas.

Em relação aos direitos humanos em geral, além da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, houve, em 1992, a realização do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (WHO, 2005).

O contexto social, do qual os debates sobre os direitos das pessoas com deficiência e do processo de inclusão escolar emergiram, evidencia que não se trata de um processo ou de discussões de cunho nacional.

A deficiência de modo geral e a deficiência intelectual, de modo particular, integram o rol dos assuntos debatidos e acordados internacionalmente. Dentre os acordos e documentos internacionais há a Declaração de Caracas de 1990; as Regras Padrão para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências de 1993; a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência realizada na Guatemala em 2001 e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão realizada no Canadá em 2004 (WHO, 2005).

O notório esforço em regulamentar na legislação os princípios em relação aos direitos humanos, fossem eles amplos ou referentes aos interesses de grupos particulares, corrobora com a afirmação de Habermas (2010) de que no mundo moderno o direito e a legislação integram a arena das disputas políticas, bem como da tentativa dos sujeitos de materializarem na legislação os direitos que subjetivamente concebem a si ou a outros grupos sociais, sendo a objetivação dos direitos subjetivos uma maneira expressiva de exercício de poder.

Habermas (2010) ressalta que "a linguagem do direito pode funcionar como um transformador na circulação da comunicação entre sistema e mundo da vida, o que não é o caso da comunicação moral, limitada à esfera do mundo da vida" (p. 112) e que "a legislação constitui-se como um poder *no* Estado" (p. 172).

Essas demandas políticas se expressaram no campo discursivo-semântico e estão relacionadas às mudanças advindas de uma nova concepção de sujeito afloradas na pós-modernidade.

A esse respeito, Dubet apresenta importante contribuição. Para ele, a modernidade pode ser considerada como tendo uma dupla face. A primeira delas, descrita por Tocqueville, apresenta a modernidade como um contexto no qual houve o triunfo da igualdade como princípio para além das desigualdades sociais. Não se tratava de uma igualdade real, mas da recusa de aceitar as desigualdades oriundas no berço e na tradição como aceitáveis (DUBET, 2001).

Essa face evidencia a emergência de uma nova concepção de sujeito e de direitos, uma concepção pluralista de direitos e de igualdade para todas/os, em contraposição a qualquer princípio de aceitação das desigualdades entre os indivíduos.

Na modernidade "há uma tendência de os indivíduos se considerarem fundamentalmente iguais, podendo legitimamente reivindicar a igualdade de oportunidades e de direitos, reivindicações estas capazes de reduzir as desigualdades reais" (DUBET, 2001, p.

6) e essa concepção está expressa em termos normativos e políticos que, em tese, considera todas/os como portadoras/es dos mesmos direitos legais e em iguais condições para o exercício da cidadania.

Na outra face da modernidade, apresentada por Marx, as desigualdades tanto são fruto como inerentes ao modo de produção capitalista, tendo em vista que a estrutura das sociedades capitalistas modernas se dá a partir da oposição entre os donos dos meios de produção – a classe burguesa – e os que detêm apenas a sua força de trabalho – as/os proletárias/os, esse sistema torna os interesses e as condições de vida entre os membros dessas classes antagônicos (DUBET, 2001).

Esta segunda face não se restringe às análises marxistas, ao contrário, essa perspectiva tem sido amplamente adotada pelas análises sociológicas que primam por desenvolver análises críticas, sejam elas na perspectiva da ação coletiva, do trabalho, da educação, dentre várias outras vertentes (DUBET, 2001).

No sentido de atenuar os conflitos provenientes do questionamento das desigualdades sociais, o Estado exerce papel fundamental, inclusive, por fazer determinadas concessões que atendam a algumas reivindicações e aspirações dos grupos sociais organizados e que, dessa forma, amenizem as tensões sociais delas decorrentes.

Como exemplo, existem as concessões às reivindicações de mães e pais de pessoas com deficiência que, embora, limitadas em relação ao conjunto de suas solicitações, inclui na legislação a regulamentação de direitos por elas reclamados.

Nesse contexto o Estado figura como mediador de tais conflitos em que "o princípio do direito parece realizar uma mediação entre o princípio da moral e o da democracia" (HABERMAS, 2010, p. 127).

Ao contemplar tais direitos na legislação o Estado promove a impressão de resolução do problema, mesmo que, na prática, nem sempre haja mudança efetiva.

Dubet (2001) elucida que "as desigualdades 'pré-modernas' continuam a se reduzir e a aspiração à igualdade de oportunidades e direitos se fortalece. Por outro lado, as desigualdades 'funcionais' não se reduzem e, freqüentemente, se consolidam" (p. 11), embora, o enfoque do autor seja nas desigualdades econômicas, estruturais do sistema capitalista, esta reflexão se mostra, no mínimo, oportuna.

Todavia, Dubet (2001) evidencia a emergência de novas análises sociológicas incorporando novos critérios para a definição da desigualdade social, analisando, o que ele denomina por microdesigualdades, ou seja, aquelas relativas ao gênero, à segregação social, às minorias, etc., e tem implicado em um "novo" olhar das/os sociólogas/os para essas

múltiplas desigualdades, já que "a maioria delas não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores" (p. 12).

O desencadeamento político das mobilizações em torno dos direitos de pessoas com deficiência e seus desdobramentos nas esferas discursiva, política e jurídica, também, pode ser compreendido à luz da teoria *habermasiana*.

Habermas (2010) afirma que a "liberdade comunicativa dos cidadãos pode, como vimos, assumir, na prática da autodeterminação organizada, uma forma mediada através de instituições e processos jurídicos, porém não pode ser substituída inteiramente por um direito coercitivo" (p. 54).

A análise empreendida por Habermas (2004) sobre o direito moderno evidencia o caráter assumido pela legislação ao intentar garantir direitos universalistas, pretensamente para todas/os, e àqueles que resguardam os direitos reclamados pelas minorias, almejando a inclusão de grupos sociais na experiência da cidadania, até então não devidamente contemplada pela legislação universalista.

O autor afirma que "(...) Toda ordem jurídica é *também* expressão de uma forma de vida em particular, e não apenas o espelhamento do teor universal dos direitos fundamentais" (HABERMAS, 2004, p. 253).

A busca ao atendimento aos direitos de determinadas pessoas ou grupos se associa ao conceito de democracia e de cidadania, primeiro pela autodeterminação e segundo por ser o direito à participação na vida pública uma das características da cidadania.

Segundo Habermas (2004)

> Os cidadãos, são, por pressuposto, pessoas morais, possuidoras de um senso de justiça e da capacidade de ter uma concepção própria do bem, assim como de um interesse em que essas predisposições sejam racionalmente aperfeiçoadas. Devido a seu *design* objetivamente racional, as partes são desoneradas justamente dessas características racionais das pessoas morais (p. 69).

Por um lado, ser cidadão significa pertencer a população de algum estado nacional, por outro, constitui-se por grupos minoritários dentro deste estado ou, até mesmo, com o advento da internet, assume a característica de ser supranacional, formado a partir da adesão individual e da concordância aos princípios, características e anseios do grupo, que, por sua vez, é o que mantém a coesão do grupo, e o mantém coerente com a afirmação de Habermas (2004) de que "a democracia só pode ser exercida como uma práxis comunitária" (p. 160).

A atuação de grupos representativos dos interesses de pessoas com deficiência, ao reivindicar direitos que contemplem as necessidades particulares do grupo, estão clamando o

direito a uma diferença em relação à média da população, sem que essa diferença seja motivo e origem de desigualdade nas condições de vida, portanto, para o exercício da cidadania.

Segundo Habermas (2004)

> (...) o princípio de tratamento equitativo deve alcançar validação nas políticas correntes – em uma política de respeito por todas as diferenças, por um lado, e em uma política de universalização de direitos subjetivos, por outro. Uma política deve compensar as desvantagens do universalismo uniformizante que a outra ocasiona (p. 240-1).

Nesta perspectiva, Habermas (2004) vê como fundamental a atuação político-discursiva das/os cidadãs/os e grupos minoritários, pois, para ele

> (...) o processo democrático pode assegurar *a um só tempo* a autonomia privada e a pública: os direitos subjetivos, cuja função é garantir às mulheres uma organização particular e autônoma da própria vida, não podem ser formulados de maneira adequada sem que antes os próprios atingidos possam articular e fundamentar, em discussões públicas, os aspectos relevantes para o tratamento igualitário ou desigual de casos típicos. É apenas *pari passu* com a ativação de sua autonomia como cidadãos do Estado que se pode assegurar, a cidadãos de direitos iguais, sua autonomia privada (p. 245).

Nesse caso, fica evidente uma relação recíproca e dialética entre as concepções dos sujeitos e o direito moderno, dada a influência de um sobre o outro no sentido de forjar a manutenção ou a incorporação de valores por meio da legislação, já que, por meio dela, tanto pode haver a manutenção de valores e princípios já estabelecidos e que se deseja manter, como pode haver, também, leis que instiguem a adoção de novos valores e princípios pela população à qual a problemática da inclusão escolar se refere, ou seja, comportamentos e legislação se influenciam mutuamente, embora, não haja simetria entre a força de um e de outro no jogo político.

O posicionamento sobre a importância da legislação para a garantia dos direitos da população, também, é destacado no Relatório Mundial sobre a Deficiência. Nele, afirma-se que "o sucesso dos sistemas de educação inclusiva dependem amplamente do compromisso dos países em adotarem uma legislação apropriada, formular políticas públicas e prover recursos financeiros para sua implementação" (WORLD REPORT, 2011, p. 217), concordando, dessa forma com a proposição de Habermas.

A repercussão desse processo na legislação educacional brasileira é um desdobramento do processo de litígio sobre os direitos, a cidadania e as competências das pessoas com deficiência, neste caso, das pessoas com deficiência intelectual.

No que se refere às pessoas com deficiência, as desigualdades sociais macroeconômicas são fatores analíticos relevantes. No Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) há a afirmação de que a "deficiência é uma questão de desenvolvimento porque está

duplamente vinculada à pobreza: a deficiência pode aumentar o risco de pobreza e a pobreza pode aumentar o risco de deficiência" (p. 10).

A localização dos indivíduos em um contexto em que a igualdade de direito é assegurada, mesmo que não se torne igualdade de fato, traz implicações à formação da identidade social, cuja formação se dá a partir de vários aspectos. Dubet (2001) afirma que "se excluímos os grupos situados nos dois extremos da escala social e das relações de dominação, a incongruência estatutária torna-se a regra" (p. 13).

De tal mudança, decorre a amplitude dos estudos sobre os estigmas e as representações que os sujeitos sociais constroem sobre si.

Contudo, Dubet (2001) ressalta que há casos em que os indivíduos não têm asseguradas as mínimas condições de organização de protestos identitários coletivos, "os mais desprovidos estão praticamente privados de capacidades coletivas de protesto" (p. 14), dentre os quais figuram, indubitavelmente, as pessoas com deficiência intelectual.

Outra importante problemática apresentada por Dubet (2001) diz respeito aos conflitos suscitados pela integração desses sujeitos no ambiente escolar sem que haja a necessária reestruturação da escola para atender às necessidades educacionais em um contexto escolar de maior diversidade.

Essa situação tende a colocar as/os estudantes com necessidades especiais de aprendizagem[14] em condição de desvantagem em relação às/aos demais colegas de classe, uma vez que a escola mantém uma rígida estrutura meritocrática, a despeito de sua inadequação para uma educação que se pretenda de qualidade para todas/os, isto é, pautada nos princípios de uma educação inclusiva.

No documento norteador da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência intelectual no Brasil, o problema da estrutura escolar é analisado de forma similar à de Dubet.

Neste documento afirma-se que alunas/os com deficiência intelectual, assim como qualquer outra/o, tem dificuldade em construir conhecimento e de demonstrar sua capacidade cognitiva, mas que a estrutura rígida, meritocrática, autoritária, elitista, homogeneizadora, competitiva e centralizadora das instituições escolares agrava muito essa situação (BRASIL, 2006).

Como consequência, pode-se apresentar o aumento da inibição e o acirramento dos conflitos decorrentes de sua não aprendizagem, como sensação de fracasso docente, atitudes

[14] Este conceito não é sinônimo de deficiência. Ele será melhor abordado na próxima seção.

de encaminhamento às instituições de educação especial e a culpabilização da/o aluna/o pelo seu fracasso escolar.

Por não se reestruturar, a escola se mantém fiel à ideologia liberal na qual se difunde que as oportunidades são iguais para todas/os, portanto, tanto para os que têm êxito, quanto para os que fracassam impera a concepção de que os próprios sujeitos são os responsáveis por tal resultado, como se a estrutura institucional dos sistemas de ensino não influísse em tais resultados, submetendo àquelas/os que não tiveram êxito ao vexame social da sua "incompetência". O que revela um dos aspectos mais perversos da estrutura meritocrática dos sistemas de ensino e um efeito igualmente perverso para a formação da autoimagem do sujeito.

Conforme Habermas (2010) a "liberdade comunicativa dos cidadãos pode, como vimos, assumir, na prática da autodeterminação organizada, uma forma mediada através de instituições e processos jurídicos, porém não pode ser substituída inteiramente por um direito coercitivo" (p. 54).

Isso evidencia uma mudança de prática em que "simultaneamente são juridificados complexos interacionais, nos quais os conflitos antes eram resolvidos eticamente, na base do costume, da lealdade ou da confiança; a partir de agora, esses conflitos são reorganizados de tal maneira que os participantes em litígio podem apelar para pretensões de direito" (HABERMAS, 2010, p. 105).

Com isso as "soluções para os problemas da deficiência têm mudado desde 1970, amplamente solicitadas pela auto-organização de pessoas com deficiência e pela crescente tendência em ver a deficiência como uma questão de direitos humanos" (WORLD REPORT, 2011, p. 3), impulsionando um processo de ressignificação da deficiência e da pessoa que a possui, no mesmo sentido em que há a proposição de que

> Há um papel importante para as pessoas com deficiência e outros membros do público em geral de ser vigilante e buscar reparação, através de ações legais e administrativas, quando os próprios não cumprirem suas obrigações sob a lei. Uma combinação de regulação, persuasão e poderosos interesses de grupos pode ser mais efetivo (WORLD REPORT, 2011, p. 176).

Nesse novo cenário de ressignificação sobre o que é a cidadania e da pluralidade de elementos que influenciam o processo de formação da identidade social do indivíduo, os debates têm colocado o direito da autodeterminação dos grupos em evidência.

No Relatório Mundial sobre a Deficiência (WORLD REPORT, 2011) proclama-se que os "estados devem consultar pessoas com deficiência ou suas organizações representativas quando desenvolverem leis, políticas e programas para implementar o CRPD (Convenção dos

Direitos das Pessoas com Deficiências)[15] (p. 9), evidenciando a centralidade subjetiva nas pessoas com deficiência.

O recurso discursivo tem sido bastante utilizado pelas organizações que representam os direitos de pessoas com deficiência, no sentido de consolidarem atitudes de reconhecimento e de atenção às condições históricas, sociais, econômicas, ambientais, educacionais, dentre outras, que lhes tem relegado a uma situação social incapacitante, de inferioridade, discriminação, exclusão e estigmatização.

Desta forma, visa implementar ações que superem as desigualdades supra citadas e que impulsionem condições de vida com maior equidade entre as pessoas com ou sem deficiência.

Neves e Mendes (2008) acrescentam um elemento importante a esse debate. Ao analisarem a ampliação dos movimentos de e para pessoas com deficiência no Brasil, elas apresentam que há uma grande disparidade entre os direitos previstos na legislação de auto-advocacia e o que de fato é permitido de expressão, de fala e de opinião, para as pessoas com deficiência intelectual.

Elas salientam que dentro das próprias associações as pessoas com deficiência intelectual são desacreditadas, consideradas inaptas a participarem de processos decisórios por dirigentes e por pessoas com outras deficiências que não a intelectual, mantendo uma situação de silenciamento, de descrédito e a continuidade do processo social de infantilização de pessoas com deficiência intelectual.

As autoras advogam que

> (...) a pessoa com deficiência, seja ela mental, visual, física ou auditiva, tem plena consciência de suas necessidades e pode indicar os caminhos para a solução das injustiças às quais está exposta, bastando apenas dar a ela a oportunidade de fazer uso de sua voz nas discussões para que possa apontar suas necessidades a partir do respeito às diferenças (NEVES e MENDES, 2008, p. 10).

Se for adotado como parâmetro o que mundialmente tem sido debatido e acordado como princípio de direitos e de cidadania para as pessoas com deficiência, verifica-se, em primeiro lugar, que entre a legislação e as condições objetivas de vida ainda há grande discrepância.

Em segundo lugar, observa-se que a legislação brasileira representa um notório avanço em relação à regulamentação de seus direitos, embora, para efetivá-la de fato ainda haja um longo caminho.

[15] Grifo meu.

Documentos oficiais como a Constituição Federal Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Plano Decenal de Educação para Todos são exemplos legais dessa regulamentação de direitos e de princípios para as pessoas com deficiência no Brasil.

Dentre os direitos resguardados estão: a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (CÂMARA, 1999, p. 37); o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (CÂMARA, 1999, p. 38) e a universalização, "para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino" (ASSOCIAÇÃO, 2011, p. 400).

2.3 DELINEANDO OS CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR

O exame da bibliografia especializada evidencia a concordância de que o conceito de deficiência intelectual não é de fácil definição.

Alguns dos termos utilizados para designá-la tem sido enfermidade mental, transtorno mental, deficiência mental, incapacidade mental e insanidade mental (WHO, 2005). Cada uma dessas expressões apresenta limites e possibilidades em relação à compreensão sobre a deficiência intelectual e em relação a outros fatores às quais ela se relaciona como os fatores de ordem médica e ambiental.

Um primeiro aspecto a ser destacado é que segundo a classificação da Organização Mundial da Saúde, deficiência mental não é sinônimo de transtorno mental, embora, dentre as pessoas com deficiência intelectual, haja as/os que têm transtorno mental. Inversamente a deficiência também pode ser decorrente de algum transtorno (WHO, 2005).

A deficiência intelectual se refere, *grosso modo*, a associação entre o funcionamento intelectual e a condição adaptativa do sujeito às situações da vida cotidiana. No geral, caracteriza-se por um processo de aprendizado muito mais lento que o normal e a algumas dificuldades em relação a vida diária, como calcular o troco, se locomover com autonomia entre locais na cidade, ter noção e autonomia em relação aos cuidados com a higiene pessoal, dentre outras limitações.

Já o transtorno mental pode ser caracterizado como um problema de saúde a ser tratado, inclusive, com medicação, dentre eles há a depressão, a esquizofrenia, o transtorno bipolar e o transtorno obsessivo compulsivo.

Em suma, diferenciam-se basicamente por um se referir a uma característica da pessoa e que será amenizada ou agravada pelo ambiente social, a partir das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal que lhe serão oportunizados ou negados, mas não é passível de cura, de mudança de condição seja por terapia ou medicação.

No caso das doenças mentais, elas, sim, são tratáveis, dependendo do caso o acompanhamento incluirá atendimento médico, psicológico ou de outros profissionais que desempenhem trabalhos terapêuticos e o tratamento pode ser associado à utilização de medicamentos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (2001), conhecida como Convenção da Guatemala, define a deficiência como "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (p. 3).

Essa definição foi incorporada à legislação brasileira por meio do Decreto 3956 de 2001, em que a Presidência da República promulga a Convenção Interamericana, acatando a perspectiva de que a deficiência intelectual não se refere apenas a uma característica da pessoa, vinculando-a as situações de vivência social e coletiva (BRASIL, 2006).

De modo complementar, utilizar-se-á a definição apresentada no Relatório Mundial sobre a Deficiência (WORLD REPORT, 2011) na qual a "deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e em disputa" (p. 3), resultante das relações sociais estabelecidas, uma vez que "a experiência da deficiência resulta da interação, em vários níveis, de condições de saúde, fatores pessoais e fatores ambientais" (p. 7).

Neste documento, a defesa das pessoas com deficiência é apresentada como uma questão de direitos humanos porque

> - Pessoas com deficiência experienciam desigualdades – por exemplo, quando lhes é negado igualdade de acesso a cuidados de saúde, emprego, educação ou participação política por causa de sua deficiência.
>
> - Pessoas com deficiência são sujeitos a violação de dignidade – por exemplo, quando eles são submetidos à violência, abuso, prejudicado ou desrespeitado por causa de sua deficiência.
>
> - Algumas pessoas com deficiência tem autonomia negada – por exemplo, quando elas são submetidas à esterilização involuntária ou quando elas são confinadas em instituições contra sua vontade ou quando elas são consideradas como

> legalmente incompetentes por causa de sua deficiência (WORLD REPORT, 2011, p. 9).

A Declaração de Montreal (2001) no Canadá também amplia as possibilidades de compreensão e de problematização sobre o que é a deficiência, sobretudo, a deficiência intelectual e apresenta algumas proposições em relação aos direitos e ao tratamento dedicado a elas.

Nesse intento, define como competência dos Estados "reconhecer que as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos e cidadãs plenos da Sociedade" (p. 5), com direito a terem suas opiniões e decisões respeitadas. Conforme transcrito abaixo:

> Qualquer representante pessoal substituto da pessoa com deficiência ou seu tutor deverá tomar em conta as preferências da pessoa com deficiência intelectual e fazer todo o possível para tornar efetiva a decisão que essa pessoa teria tomado caso não o possa fazê-lo (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001, p. 4).

No que se refere à defesa das pessoas com deficiência intelectual, em sua capacidade de compreensão, de tomada de decisão, do direito à autonomia de falar por si, de manifestar suas vontades e de tê-las respeitadas, livre de preconceitos ou de considerações pejorativas, a Declaração de Montreal (2001) apresenta-se como inovadora. Nela se defende que

> 6. A. As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades (...) B. Sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência (p. 4).

Essa perspectiva mostra-se bastante coerente com a percebida nos demais documentos analisados, nos quais elas/es são descritos como seres plenos de direito, humanos no amplo sentido da palavra, refutando, assim, qualquer representação da deficiência associada às concepções religiosas, sob as quais elas podem ser consideradas como sinônimos de um castigo divino ou de uma maldição.

No Relatório Mundial sobre a Deficiência (WORLD REPORT, 2011) há a denúncia de que

> As atitudes negativas são o maior obstáculo para a educação de pessoas com deficiência. Em muitas culturas pessoas com deficiência são vistas como uma forma de punição divina ou como portadoras de uma má sorte. Como resultado crianças com deficiência que poderiam estar na escola são, algumas vezes, privadas deste atendimento (p. 216).

Na Declaração de Montreal (2001) expressa-se, também, que a compreensão sobre a deficiência é relativa, variando de uma cultura à outra, então, defendem que

> 1. As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
>
> 2. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (p. 3).

O Ministério da Educação afirma que "a deficiência mental constitui um impasse (...) pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo" (BRASIL, 2006, p. 10) e amplia a problematização esclarecendo que "o diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos" (p. 10), salientando que não há um conceito único que dê conta de resolver esse impasse.

Apesar de todo o contributo da teoria psicológica, diferenciar a deficiência intelectual das doenças mentais ainda é tarefa difícil, principalmente, se o diagnóstico for para crianças pequenas e em idade escolar. Uma alternativa no sentido de superar esta dificuldade é analisar a deficiência intelectual a partir de uma abordagem multidisciplinar (BRASIL, 2006).

O recurso tradicionalmente utilizado para o diagnóstico da deficiência intelectual tem sido os testes psicométricos, por meio dos quais é possível medir o coeficiente de inteligência, o QI.

Entretanto, esse tipo de teste é bastante questionável por não haver, dentre os seus critérios, relativização em relação às experiências sociais e culturais dos sujeitos, possibilitando discrepâncias entre o potencial da pessoa e o que ela consegue demonstrar na realização dos testes.

Um dos modelos propostos para a classificação do que é a deficiência intelectual é a proposta pela American Association on Mental Retardation – AAMR instituição sediada em Washington e em atividade desde 1876. Dentre os critérios propostos por ela em sua última revisão, no ano de 2002, estão "(a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo, e (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento" (CARVALHO e MACIEL, 2003, p. 150).

Um aspecto peculiar das teorizações sobre as pessoas com deficiência intelectual é que esta deficiência não se restringe a uma característica pessoal, intelectual ou cognitiva da pessoa em relação exclusiva a ela mesma.

Fatores sociais, culturais e ambientais são, necessariamente, relacionados a ela. Exatamente por isso, para o diagnóstico da deficiência intelectual estes fatores precisam ser considerados.

Para tanto, no modelo apresentado pela AAMR recomenda-se a observação a cinco dimensões, são elas: as habilidades intelectuais; o comportamento adaptativo; a participação, as interações e os papeis sociais; a saúde e os contextos, cujo objetivo é proporcionar amplos elementos contextuais inter-relacionados sobre a pessoa, como suas características pessoais e sociais (CARVALHO e MACIEL, 2003).

É preciso considerar que os critérios de classificação e de categorização da pessoa com deficiência intelectual, por mais aprimorados que sejam, são categorizações arbitrárias e generalizantes. Se, por um lado, esta é uma forma de estabelecer parâmetros que possibilitem identificar quem tem ou não a deficiência, por outro lado, em uma padronização generalizante, há aspectos peculiares ao sujeito, relevantes em relação à sua interação, à aprendizagem e ao comportamento social que não são apreendidos.

Importante colaboração, no sentido de se compreender as características de pessoas com deficiência intelectual, é oferecida por Vygotski (2012). Ele alerta para o fato de que a deficiência intelectual, denominada por ele de retardo mental não imprime no indivíduo características homogêneas de capacidade ou de incapacidade intelectual, conforme evidencia o excerto abaixo:

> (...) Os investigadores precedentes acreditavam que o intelecto é uma função única, simples, monolítica, homogênea e que, se estamos ante a um débil mental, todas as suas funções estão reduzidas de modo homogêneo. Um estudo mais aprofundado demonstrou que: o intelecto, originado em um processo de desenvolvimento complexo, não pode ser de natureza homogênea nem de estrutura monolítica, indiferenciada. Ao contrário, aquilo que se denomina intelecto apresenta uma diversidade de funções em uma unidade complexa. Mas a unidade não significa identidade, não significa homogeneidade (...) não existe uma situação em que, em caso de retardo, todas as funções do intelecto estejam igualmente afetadas, porque, representam uma diversidade qualitativa, cada uma das funções influi de modo qualitativamente particular no processo que está na base do retardo mental[16] (p. 141).

Em outros trechos, na mesma obra, Vygotski (2012) afirma que "(...) A dificuldade de compreensão do desenvolvimento da criança retardada surge porque o retardo é tomado como uma coisa e não como um processo[17]" (p. 133) e alerta para o fato de que o "(...) os sintomas nos quais se manifestam o retardo não podem ser colocados em um mesmo plano, porque o retardo é uma estrutura complexa" (p. 143).

Dessa forma, alerta para a complexidade inerente à deficiência intelectual e de que muitos dos problemas da deficiência não são causados por ela mesma e, sim, das representações a seu respeito e das exclusões sociais e culturais que lhe são impostas. Ele o

[16] Tradução livre.
[17] Tradução livre.

faz no início do século XX, antecedendo em quase duas décadas o início das mobilizações de mães e pais de pessoas com deficiência.

Ele assevera afirmando que "(...) O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com retardo mental, sua exclusão do ambiente cultural, da «nutrição» ambiental[18]" (p. 144), referendando o referencial teórico adotado de que a deficiência é mais que uma característica individual, ela é fruto de um imbricado de relações entre a pessoa e os fatores sociais e ambientais.

O termo deficiência intelectual é recente e foi adotado, no início do século XXI, em substituição à expressão de deficiência mental, utilizada desde o século XIX para se referir a quem tem problemas cognitivos, substituindo termos correntes como débil mental, idiota, retardado mental, excepcional e incapaz mentalmente. Também, simboliza o intuito em dirimir as frequentes confusões entre a deficiência intelectual e os transtornos mentais.

Dada a complexidade em definir e diagnosticar a deficiência intelectual, mensurar o conjunto de pessoas com esta deficiência, também, é difícil, já que a mensuração terá tal ou qual resultado conforme o critério estabelecido para defini-la. Como os critérios em relação à deficiência intelectual são variáveis, a definição da deficiência e a quantificação também o serão (WORLD REPORT, 2011).

A perspectiva apresentada na Declaração de Montreal, de que as pessoas com deficiência intelectual devem ter o direito de fala e de expressão das suas opiniões garantidas, coincide com a proposição teórica de Foucault (1996), na qual ele desvela a importância política de atribuir ao sujeito o direito de falar sobre si, de tomar as suas próprias decisões, sobretudo, com o intuito de subverter os mecanismos sociais de poder utilizados para validar ou interditar um discurso.

Foucault (1996) argumenta que

> (...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8/9).

A afirmação supracitada evidencia que a produção, a possibilidade de divulgação e de validação do discurso faz parte da arena política na qual a interdição, a separação e a rejeição do discurso é um procedimento de exclusão social ao qual a condição social das pessoas com deficiência, sobretudo, as que têm deficiência intelectual é facilmente associada.

[18] Tradução livre.

Foucault (2002) amplia esse debate ao salientar que “a partir do século XVII, loucura e doença mental ocuparam o mesmo espaço no campo das linguagens excluídas (*grosso modo*, o do insensato)” (p. 219).

Afirma que é “através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco” (p. 11) e que esse pensamento tem justificado a interdição do seu discurso, segundo ele, “o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros” (p. 10).

É importante considerar que há diferença significativa entre a definição de deficiência intelectual e de loucura e não há aqui o intento de elucidá-las. Todavia, há uma aproximação fundamental e que faz com que essa afirmação seja utilizada no âmbito deste trabalho.

Ambas, deficiência intelectual e loucura são caracterizadas como uma forma diferente da convencional de uso da razão. A loucura é comumente associada a insanidade, já a deficiência intelectual é de fato mais um problema de cognição do que, propriamente do uso da razão, no entanto, a sua dificuldade cognitiva e de comportamento adaptativo faz com que, no senso comum, a deficiência intelectual seja também associado a um certo grau de desrazão.

É exatamente nesse aspecto por se distanciarem do que convencionalmente se considera como sendo razão que há o processo social de definição tanto da normalidade quanto da anormalidade das/os loucas/os e das pessoas com deficiência intelectual, ao que Foucault (1996) acrescenta que essa separação é “historicamente constituída” (p. 14).

Foucault (2002) afirma que “a loucura não pode ser encontrada no estado selvagem. A loucura só existe em uma sociedade, ela não existe fora das normas da sensibilidade que a isolam e das formas de repulsa que a excluem ou a capturam” (p. 163), reiterando a intrínseca relação entre a loucura, a deficiência intelectual e os mecanismos sociais de categorização, de estigmatização, de exclusão e de invalidação dos discursos desses sujeitos.

Quando as pessoas com deficiência intelectual falam por si, reafirmando suas potencialidades, seus desejos e aspirações podem ser comparadas com o que Foucault (1996) denomina de autor, uma vez que pela linguagem exprimem “suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (p. 28).

No entanto, ainda na problematização sobre o processo social de validação dos discursos, salienta que

> (...) o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu

> efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT,1996, p. 39).

Foucault (1996) considera que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (p. 10).

Assim o discurso político de valorização da autonomia da pessoa com deficiência intelectual de falar por si e de ter a sua vontade, a sua perspectiva e o seu interesse considerados socialmente, demonstra que a luta pela valorização da pessoa com deficiência como ser pleno de direito é uma luta política, na qual há uma intrínseca relação entre a ampliação das situações de interação social, da formação de discursos reivindicatórios, de construção de uma "imagem" social da pessoa com deficiência, de reivindicação na esfera político-legislativa e do processo de subjetivação de uma imagem social desses sujeitos.

Foucault (2002) esclarece que é no mundo moderno que há uma profunda separação entre as pessoas normais e as/os loucas/os, passando esses últimos a serem responsabilidade das/os médicas/os, se tornando competência da/o psiquiatra determinar quem é a/o louca/o e intermediar a sua fala com o restante da sociedade, ou seja, trata-se de um processo social de classificação, de exclusão e de silenciamento de todas as pessoas cuja lógica de pensamento difere do convencional.

Segundo o autor, "a linguagem da psiquiatria, que é monólogo da razão *sobre* a loucura, só pode estabelecer-se sobre um tal silêncio" (FOUCAULT, 2002, p. 153), silêncio esse advindo da interdição do discurso do "anormal" e da contundente cisão social entre as pessoas consideradas normais e aquelas consideradas como loucas.

Essa concepção social da autoridade médica, da suposição de sua competência social para ser a voz da "verdade" sobre as competências, as possibilidades, os limites e a forma de tratamento adequado às/os loucas/os, às pessoas com transtornos mentais e às pessoas com deficiência intelectual diz muito sobre o processo social de segregação escolar que foi construído no Brasil e no mundo.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (WORLD REPORT, 2011) contém importantes elementos para se pensar a condição social das pessoas com deficiência intelectual. Nele há a afirmação de que "pessoas que têm problemas de saúde mental ou deficiência intelectual parecem ser mais prejudicadas em muitos setores do que os que têm experiência de deficiências física ou sensorial" (p. 8).

Pode-se afirmar que o processo de inclusão escolar vem contestar essa autoridade médica como sendo a única fala possível da "verdade" e o faz por meio da construção de um

discurso de atribuição de competência e de responsabilidade das escolas no sentido de dizer que no aspecto escolar quem pode se pronunciar a respeito das potencialidades de todas/os as/os alunas/os é a escola e não as/os profissionais da saúde, como ainda tem sido de praxe.

O fato é que do período medieval para o período moderno houve uma mudança significativa na convivência social da/o louca/o. No período medieval havia uma exclusão do sujeito louco para as margens da sociedade, mas ao mesmo tempo esse sujeito circulava com certa liberdade nos espaços sociais (FOUCAULT, 2002).

No período moderno inicia-se o processo de reclusão daquelas pessoas caracterizadas pela desrazão, essa segregação não se restringiu às instituições hospitalares, atingindo posteriormente e em igual medida as instituições educacionais, a dicotomia entre escolas especiais e escolas regulares são a comprovação desse processo social de estigmatização e de segregação de todas as pessoas que diferem do padrão social da normalidade.

Goffman (1990) denomina as instituições como asilos, manicômios, prisões, dentre outras, de instituições totais. Para ele "uma instituição total pode ser 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" (p. 11).

Nestas instituições há um forte processo de negação dos direitos de cada paciente em manter hábitos, valores, relacionamentos, objetos pessoais ou qualquer outra coisa que se refira à sua individualidade. Há uma forte impessoalidade que afronta diretamente a noção subjetiva de autonomia do eu.

Goffman (1990) salienta que

> Por mais duras que sejam as condições de vida nas instituições totais, apenas as suas dificuldades não podem explicar esse sentimento de tempo perdido; precisamos considerar as perdas de contatos sociais provocadas pela admissão numa instituição total e (usualmente) pela impossibilidade de aí adquirir coisas que possam ser transferidas para a vida externa (p. 65).

A razão social da existência das instituições totais foi a de segregar as pessoas tidas como perturbadoras. Dentre essas instituições estão "as creches, os hospitais gerais, as instituições para veteranos de guerra, as cadeias, as clínicas geriátricas, as instituições para os mentalmente retardados, as fazendas de trabalho, os orfanatos e os lares para velhos" (GOFFMAN, 1990, p. 287/8).

Nessas instituições os objetos que deveriam ser de uso pessoal são coletivos, devido a proibição, sobretudo, nos manicômios, de posse e guarda dos objetos pessoais por cada interna/o, tendo sempre que solicitar que lhes deem os objetos de que necessitam, o que

evidencia um claro desmerecimento da pessoa, de suas preferências, necessidades e peculiaridades, um afrontamento à autoestima e ao processo de construção de uma autoimagem positiva de si.

Segundo Goffman (1990) “de forma semelhante, a maneira mais fácil de garantir que os pacientes que vão para o pátio estejam agasalhados é fazer com que passem por uma pilha de sobretudos da enfermaria, sem o direito de escolha quanto ao que irão vestir” (p. 73).

O autor conclui que, a forma como as pessoas com doenças mentais são tratadas na sociedade e nas instituições totais, pode acarretar que os doentes mentais sejam “esmagados pelo peso de um ideal de serviço que torna a vida mais fácil para todos nós” (GOFFMAN, 1990, p. 312).

O paradigma da educação inclusiva emerge, portanto, no contexto social em que a segregação imposta às pessoas com deficiência começa a ser questionado e, consequentemente, desagregado.

O discurso que o embasa apresenta a indissociabilidade entre as condições de equidade de vida social, incluindo as possibilidades de escolarização formal, para a consolidação de melhores condições de vida para toda a população. Conforme demonstram os excertos

> A inclusão escolar de crianças e adultos com deficiência é importante por quatro razões principais.
>
> - A educação contribui para a formação do capital humano e assim é determinante para o bem-estar e riqueza pessoal.
>
> - Excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais e de emprego tem alto custo social e econômico. Por exemplo, adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que aqueles sem deficiência, mas a educação enfraquece essa associação.
>
> - Os países não podem alcançar educação para todos ou a Meta de Desenvolvimento do Milênio de completa universalização da educação primária sem garantir acesso à educação a crianças com deficiência.
>
> Para crianças com deficiências, como para todas as crianças, educação é vital para si próprio, mas também instrumento para participar do mercado de trabalho e de outras áreas da atividade social. Em muitas culturas, o atendimento escolar faz parte de tornar-se uma pessoa completa. Relações sociais podem mudar o *status* de pessoas com deficiência na sociedade e afirmar seus direitos. Para crianças que não tem deficiência o contato com pessoas com deficiência pode tornar um ambiente inclusivo, o que a longo prazo, aumenta a familiaridade e reduz os prejuízos. Educação inclusiva é assim central para promover uma sociedade inclusiva e com equidade (WORLD REPORT, 2011, p. 205/6).

Mas o que define, de fato, o conceito de inclusão escolar?

Inicialmente apresentar-se-á o que não é a inclusão escolar, tal opção deve-se ao fato de que esse conceito tem sido amplamente utilizado de forma imprecisa e equivocada.

O principal e mais grave equívoco se refere à associação entre a educação inclusiva e a escolarização de pessoas com deficiência nas salas de aulas comuns. Pode-se dizer que

> A educação inclusiva não é a escolarização de pessoas com alguma deficiência nas escolas regulares, é bem mais. Trata-se de uma escola que receba e atenda a todas/os com ou sem deficiência e que consiga ensinar a todas/os. Portanto, não há alunas/os inclusivas/os e sim escolas inclusivas (FARIA, 2014, p. 15).

Falar em alunas/os inclusivas/os referindo-se às/aos que têm alguma deficiência, constitui-se numa grave imprecisão conceitual, ou a escola consegue se tornar inclusiva para todas/os ou, a despeito da nomenclatura que lhe atribuam, ela não será uma escola inclusiva.

A educação inclusiva é um novo paradigma educacional. É uma concepção de educação que visa contemplar pessoas, grupos ou populações pobres, negras/os, minorias, ciganas/os, migrantes, que tem dificuldade de aprendizagem, isto é, a todos os grupos sociais que divergem do modelo padrão de aluna/o, ou seja, aquelas/es que não são provenientes das classes sociais mais privilegiadas.

A metáfora mais utilizada para se referir à inclusão escolar tem sido a do caleidoscópio (CARVALHO, 2011), adotada metaforicamente como um símbolo da diversidade dada a multiplicidade, a simetria e a constante variação de coisas, cores e imagens refletidas pelos espelhos que o compõe.

No Brasil a professora e pesquisadora Mantoan é referência no debate sobre a inclusão escolar. Segundo ela a "inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas, todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (MANTOAN, 2006, p. 19).

Acrescenta que a "intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula" (MANTOAN, 2006, p. 20), destacando o caráter pluralista deste paradigma, superando e muito toda e qualquer pretensão meramente integracionista, ou seja, de apenas matricular alunas/os com deficiência nas escolas regulares, como se esse fosse um fim em si mesmo.

Em outro livro Mantoan (2009) acrescenta que "as práticas escolares inclusivas reconduzem os alunos 'diferentes', entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber de que foram excluídos, na escola ou fora dela" (p. 39).

O objetivo é que a partir da consolidação da educação inclusiva tanto as escolas, como as relações entre as/os que dela participam se tornem mais democráticas, solidárias, acolhedoras e respeitosas o que reafirma seu caráter pluralista.

É um projeto de sociedade e não uma proposta que se limite às ações desenvolvidas no ambiente da sala de aula.

A inclusão pode ser entendida "como a atitude prática de acolher o indivíduo respeitando as suas especificidades e os direitos que lhe são inerentes como pessoa humana, sendo essa condição o critério para esse acolhimento desprovido de preconceitos, discriminações, estigmas e estereótipos" (FARIA, 2014, p. 11).

Mantoan (2006) a apresenta como "produto de uma educação plural, democrática e transgressora" (p. 23) e ressalta que "não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente" (p. 44).

Em sua concepção, para implementar a educação inclusiva é imprescindível reestruturar os sistemas de ensino, no que tange a aspectos fundamentais como o Projeto Político Pedagógico, os currículos, a organização em ciclos de formação, romper com a estrutura meritocrática da educação tradicional, descentralização administrativa, avaliação diagnóstica, organização do ensino ancorado em princípios cooperativos, formação profissional continuada e em serviço, dentre outros (MANTOAN, 2006).

Há, também, a importante problematização apresentada pela autora, segundo a qual

> A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de "bem intencionada", sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum (MANTOAN, 2009, p. 39).

A mudança de paradigma proposta pelo processo de inclusão escolar pressupõe mudança nas representações das/os diversas/os atrizes/ores envolvidas/os nesse processo. Como diria Mantoan (2006) trata-se da "'ressignificação' do papel da escola" (p. 9).

O ambiente inclusivo é aquele onde não há a segregação, nem a discriminação de nenhum de seus membros motivada e/ou justificada pelas diferenças físicas, cognitivas, étnicas, gênero, credo, cultura, condição socioeconômica, ou outras, subvertendo assim a lógica excludente e discriminatória de garantia dos direitos fundamentais da pessoa e de acesso aos espaços públicos (FARIA, 2014, p. 11).

A despeito dos esforços empreendidos por organizações internacionais, instituições, países e pessoas que defendem um ideal de educação para todas/os, a educação inclusiva ainda se configura como um ideal, um vir a ser, um projeto coletivo em construção.

Nesse sentido, todas as práticas implementadas individual e/ou coletivamente fazem parte do processo de construção de uma educação inclusiva, não sendo a sua real expressão.

Não é possível que os séculos de segregação social e de representações preconceituosas e mitológicas sobre as pessoas com deficiência sejam tão rapidamente superadas, principalmente, porque no processo de formação de docentes no Brasil essa temática ainda não tem sido devidamente contemplada, enfraquecendo as possibilidades de vivência do protagonismo docente na construção desses saberes que, por tais condicionantes caminha mais lentamente.

Por compreender que a diversidade assim como a singularidade são características inerentes ao ser humano, adota-se a nomenclatura pessoas com deficiência em substituição a outros termos possíveis e ainda utilizados correntemente como: pessoas com necessidades especiais, portador/a de necessidade especial, pessoa deficiente, dentre outras.

O objetivo é manter o máximo possível de precisão terminológica, uma vez que os termos supracitados remetem a outras possíveis significações. O termo necessidades especiais não se refere, necessariamente, à deficiência, há pessoas com deficiência e que tem necessidades especiais, inclusive de aprendizagem, e há quem não tem deficiência e que também tem necessidades especiais, assim como de aprendizagem, o que significa que o termo necessidades especiais refere-se a individualidade da pessoa e está além da característica individual de ter ou não ter alguma deficiência.

O termo portador/a de necessidades especiais tem sido bastante questionado em relação à sua imprecisão conceitual. Parte-se do princípio que o/a portador/a é quem porta algo, nesse caso, pode se desfazer de tal coisa de acordo com a sua conveniência ou necessidade, o que é impossível quando considerada a deficiência, que é completamente alheia a vontade ou escolha consciente do sujeito.

Mesmo em situações em que a pessoa tem alguma deficiência temporária, o período de duração não está submetido à escolha ou a uma determinação temporal do sujeito, o que reitera a inadequação deste termo.

O termo pessoa deficiente tem sido amplamente questionado pelo preconceito agregado a ele, pois, ao colocar a pessoa como deficiente, menospreza-se todas as características e potencialidades de “eficiência” ou de potencialidade da pessoa.

A eficiência, neste caso, é compreendida no amplo sentido da palavra, ou seja, de ser alguém com capacidades e potencialidades e não no sentido, atribuído pelo sistema capitalista, de eficiência produtiva e produtora de mais-valor, o que, por sua vez, seria mais uma forma de menosprezo e de redução subjetiva das capacidades e potencialidades dos sujeitos.

Ao adotar a expressão pessoa com deficiência assume-se, primeiro, uma perspectiva diante do sujeito, vendo-o/a prioritariamente como uma pessoa e, em segundo lugar, o fato de ter ou não alguma deficiência, sobretudo, por compreender que na arena do jogo político a questão semântica não é secundária. Ela expressa as concepções e os interesses dos grupos envolvidos, sejam esses interesses de emancipação ou de dominação.

Moura (2009) ressalta

> Que cada nomenclatura expõe um aspecto, projeta uma face, forma, conforma e/ou deforma de um jeito. É quando os diversos olhares ocasionam as múltiplas conotações, denotações e terminologias definidoras daqueles que "desviam", ou "subvertem" a ordem normal da genética, seja pela anatomia, seja pela fisiologia, fugindo portanto ao padrão social dominante (p. 45).

No caso de pessoas com deficiência intelectual na escola regular inclusiva, o que se espera é que a ela/e como a todas/os demais sejam dadas as devidas condições para o desenvolvimento da "criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo" (BATISTA, 2009, p. 125), ou seja, que sejam asseguradas condições para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania.

A este respeito, é comum os debates girarem em torno da escolarização de pessoas com deficiência, no entanto, outro aspecto muito relevante nesse contexto são as possibilidades de sociabilidade, de socialização e de formação das subjetividades, tendo em vista que a convivência com o outro tanto pode ser plural, no sentido da diversidade que compõe cada comunidade escolar, como também é singular no aspecto de possibilitar uma convivência constante entre pares, entre grupos de adolescentes da mesma faixa etária, de uma mesma cultura, de um determinado local e tempo histórico.

É comum o fato da deficiência intelectual ser percebida a partir do início da vida escolar, inclusive porque a sua ocorrência costuma se dar entre a infância e a adolescência, no máximo aos dezoito anos de idade (CARVALHO e MACIEL, 2003).

A estrutura competitiva, seriada e hierarquizada do ensino tradicional escancara e exacerba as diferenças entre as pessoas com e sem deficiência intelectual, exatamente porque a diferenciação básica entre ambas está no desempenho cognitivo, mais lento no segundo caso, mas, ao seu modo, pleno de possibilidades, pois que são capazes de viver experiências significativas e de compreendê-las.

CAPÍTULO 3 – TIPIFICAÇÃO DO CAMPO: REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

> *A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência de renovar um mundo comum.*
>
> Hannah Arendt

A estrutura organizacional da rede municipal de educação de Goiânia possui características peculiares em relação a outras redes e instituições de ensino, fato que determinou a sua escolha como lócus para a presente pesquisa.

A rede municipal de educação de Goiânia oferta no período diurno a educação infantil e o ensino fundamental.

No período diurno, o ensino fundamental é estruturado em ciclos de formação e desenvolvimento humano[19], composto por três ciclos denominados como Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III. Juntos, os três ciclos contemplam o ensino fundamental que, pela atual LDB, Lei 9394/96, alterada pela Lei 11.274/06, está estruturado em um total de nove anos.

O ciclo I corresponde as séries iniciais do ensino fundamental, composto por três etapas denominadas na rede de A, B e C[20]. Ele é destinado à fase da infância, especificamente as idades de seis a oito anos.

O ciclo II corresponde às séries intermediárias do ensino fundamental, composto também por três etapas, denominadas de D, E e F, cujo público alvo é o de pré-adolescentes com idade entre nove e onze anos.

O ciclo III corresponde as séries finais do ensino fundamental composto pelas etapas G, H e I e destinado a pessoas adolescentes com idade entre doze e quatorze anos (GOIÂNIA, 2011).

A figura abaixo representa a estruturação em ciclos da Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME observe-o.

---

[19] A quem interessar conhecer mais sobre os ciclos ler Arroyo (1999), Souza (2007) e Freitas (2003).

[20] As turmas cicladas, também, denominadas como etapas ou agrupamentos, são sempre nomeadas por letras, conforme descrito, nunca por séries como é habitual na organização seriada.

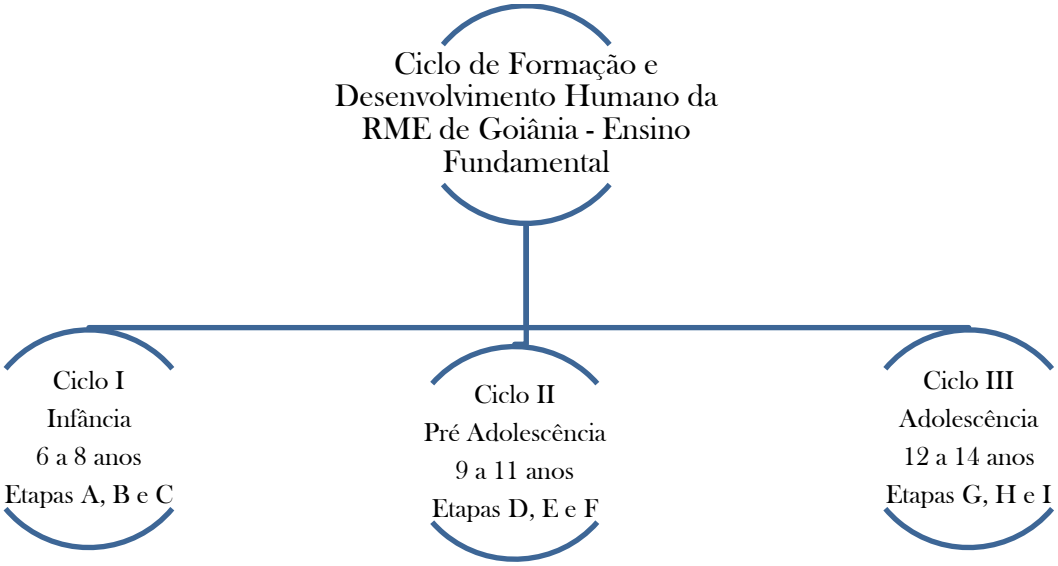

Figura 1

Fonte: Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014.

Nas escolas da rede municipal de Goiânia que funcionam no período noturno há oferta de todas as séries do ensino fundamental, com possíveis variações de séries e turmas entre as escolas em virtude da demanda da região, no entanto, no noturno, a estrutura é seriada e não por ciclo como ocorre no período diurno.

Outra diferenciação que ocorre na rede municipal de educação de Goiânia em relação a outras redes de ensino se refere à avaliação. Nela, a avaliação nas turmas que estão estruturadas em ciclos de desenvolvimento humano é chamada de descritiva, ou seja, cada professor/a utiliza ao longo do trimestre letivo vários instrumentos de avaliação, ao final de cada trimestre a avaliação não é apresentada por meio de notas ou de conceitos e sim de forma textual, apresentando como foi o desempenho de cada aluna/o durante o trimestre em relação a cada uma das disciplinas e dos conteúdos estudados, bem como no aspecto sócio-afetivo em que são considerados os traços referentes à interação entre as/os alunas/os; da/o aluna/o com professoras/es; o interesse em participar das aulas e em realizar às atividades escolares.

Integra a Ficha Descritiva[21] da/o aluna/o um quadro que apresenta a conversão do desempenho por disciplina em um percentual que, em tese, lhe seja equivalente.

No período noturno a avaliação difere da que ocorre no período diurno a começar por não haver a avaliação descritiva e sim por meio de notas, como tradicionalmente ocorre na maioria das escolas públicas e particulares em Goiás.

[21] Veja Anexo A.

A sua organização durante o ano letivo, também, não é trimestral como ocorre nos ciclos, ela é bimestral, então, no ciclo durante o ano letivo há três trimestres, enquanto que nas turmas seriadas no mesmo período há um total de quatro bimestres.

Nas turmas seriadas, o conjunto das avaliações realizadas durante o ano letivo embasará a aprovação ou a reprovação de cada aluna/o, contrariamente ao que normalmente ocorre no ciclo.

No ciclo as avaliações se destinam, por um lado, a subsidiar o trabalho pedagógico realizado com cada aluna/o, por outro lado, é utilizado para apresentar às alunas, aos alunos e a suas/seus responsáveis o seu desempenho escolar em cada trimestre, não sendo, portanto, o fator determinante para a aprovação ou reprovação tal como ocorre nas escolas seriadas.

No ciclo pressupõe-se que as alunas e alunos têm um período de três anos para que ocorra a aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos para cada disciplina do ciclo. Não há uma distribuição rígida do conteúdo que deverá ser ensinado e aprendido em cada trimestre ou em cada etapa do ciclo, possibilitando uma maior flexibilidade na organização do que ensinar em cada ano letivo, observando-se a proposta curricular e o domínio dos conteúdos de cada disciplina evidenciados pela turma.

À medida que não há a exigência de aprendizagem obrigatória de um conjunto de conteúdos estabelecidos como requisitos mínimos para a aprovação de uma etapa à outra, a avaliação na RME não é necessariamente associada à aprovação ou a reprovação das/os alunas/os.

A reprovação na RME de Goiânia só é possível em momentos em que há a passagem de um ciclo ao outro ou na conclusão do ensino fundamental, portanto, reduz-se a três possibilidades, quando da passagem do ciclo I para o ciclo II, da passagem do ciclo II para o ciclo III ou na ocasião de conclusão do ciclo III, de modo a garantir que cada aluna/o não só tenha um tempo maior para a aprendizagem, como para garantir a sua permanência na turma que corresponda a sua idade, o que será mostrado mais adiante.

Essa possível reprovação, denominada na rede como permanência, não ocorre impunemente, isto é, a escola não pode apenas reprovar e ponto. Em caso de reprovação ou permanência, a escola assume a responsabilidade de analisar a situação da/o aluna/o e elaborar um plano de trabalho que a/o auxilie a superar as dificuldades evidenciadas, com vistas a ampliar as possibilidades de avanço da/o aluna/o, da maneira mais rápida possível, à etapa adequada à sua idade.

Conforme critérios estabelecidos nas Diretrizes de Organização da rede municipal de educação de Goiânia para o triênio de 2012-2014, para que ocorra a permanência da/o aluna/o

num determinado agrupamento/etapa do ciclo ela deverá ser "precedida de análise e deliberação do Conselho de Ciclos, com registro em ata específica, cuja cópia deverá ser arquivada no dossiê do educando" (GOIÂNIA, 2011, p. 23) e estabelece como critérios que a permanência não exceda o período máximo de um ano e que:

> (...) A instituição educacional deverá atender às necessidades de aprendizagem deste educando: acompanhando, intervindo, avaliando sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem.
>
> (...) Deverão ser descritas na ficha de Registro das Aprendizagens do Educando as dificuldades e os avanços, bem como as intervenções pedagógicas realizadas e o trabalho desenvolvido pelo coletivo de professores, que justifiquem a necessidade da permanência do educando.
>
> A instituição educacional deverá elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, registrada em ata, para o educando que permanecer, a ser realizada no ano letivo seguinte. Também deverá discriminar quais metodologias de trabalho serão utilizadas para acompanhar e auxiliar o educando a alcançar os objetivos propostos para aquele Ciclo (I, II ou III) e resgatar as aprendizagens não construídas (GOIÂNIA, 2011, p. 23).

Essa perspectiva evidencia um nível ímpar de responsabilização da equipe docente em relação às aprendizagens construídas ou ainda não construídas pelas/os discentes, diferenciando-se significativamente do paradigma da educação tradicional em que a responsabilidade pela não aprendizagem é percebida como sendo única e exclusivamente das/os alunas/os, em consequência de suas habilidades ou dificuldades pessoais, isto é, a aprendizagem deixa de ser analisada como uma questão de mérito pessoal para ser analisada como uma questão de ensino.

Contudo, é possível que haja grande discrepância entre o que é proposto e o que é efetivamente realizado, tendo em vista, que a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, norteada pelo empenho em atender às necessidades de aprendizagem de alunas e alunos, não garante, fatalmente, a resolução dos problemas de aprendizagem de cada um/a.

Apesar disso, há o intento em assumir uma nova perspectiva diante das alunas e alunos, de suas dificuldades escolares e da responsabilização do trabalho pedagógico em relação às aprendizagens construídas ou não.

No discurso oficial da rede em relação às pessoas que não tiveram a aprendizagem esperada dos conteúdos trabalhados no ciclo, rejeita-se afirmações do tipo "não sabe", "não compreende", "não é capaz", adotando-se a palavra ainda, ou seja, "ainda não sabe", "ainda não compreende" ou "ainda não é capaz", reafirmando assim a compreensão de que um determinado não saber não é nunca definitivo, é sempre provisório e intimamente associado à qualidade do trabalho pedagógico realizado.

Apesar de suas implicações práticas, muitas por sinal, essa perspectiva é muito coerente com a proposta de educação inclusiva, que, conforme expresso no capítulo anterior, é ainda um vir a ser.

Neste aspecto fica evidente a diferença da proposta de educação na rede municipal de Goiânia em relação à educação tradicional[22] e ao "lugar da/o aluna/o" em cada um desses modelos.

Na maioria das redes de ensino, a reprovação não implica em um processo de repensar ou em reestruturar a dinâmica escolar. Cada aluna/o reprovada/o repete o ano inteiro sem possibilidade de uma nova chance.

Isso evidencia a estrutura estática e excludente da educação tradicional, uma vez que a situação daquelas/es que não obtiveram êxito não é analisada de forma individualizada e que a escola não repensa a forma como o seu trabalho está estruturado.

A esse respeito é conveniente citar a proposta da Declaração de Salamanca (1994) de que

> (...) Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (p. 4).

Na educação inclusiva há uma inversão dessa lógica, a aprovação e a reprovação deixam de ser pensadas como um problema da/o aluna/o e sim como um problema da escola, tendo em vista que não se trata de um problema apenas de cunho pessoal e sim de um problema que é eminentemente educacional, fomentando um processo de responsabilização da escola em relação ao trabalho educacional que ela realiza.

Em tese, essa responsabilização demanda análises sobre o que têm causado os problemas de aprendizagem e o que pode ser feito de fato no sentido de resolvê-los, evidenciando uma postura de uma educação que se pretenda de fato para todas/os.

Considerando que a educação inclusiva é uma perspectiva em construção, o objetivo dessa descrição é o de apresentar a proposta oficial, especialmente, porque grande parte das

[22] A expressão educação tradicional refere-se a correntes pedagógicas formuladas desde a Antiguidade, "tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização" (SAVIANI, S/D).

peculiaridades objetivas da rede só poderia ser percebida de modo prático por meio de um sistemático trabalho de pesquisa, que seria impossível para o momento.

É comum a ocorrência de críticas a essa perspectiva. Muitas vezes ela é encarada como se fosse apenas uma forma de progressão automática, mais preocupada em produzir uma estatística politicamente[23] correta com baixos índices de reprovação e de abandono, do que uma nova perspectiva em relação à democratização das oportunidades de aprendizagem para todas/os.

Obviamente há inúmeros aspectos passíveis de serem analisados, comparados e criticados, no que se refere ao que é a proposta de educação inclusiva, a forma como ela de fato ocorre e aos porquês de tais discrepâncias, o que seria impossível no âmbito deste trabalho, uma vez que há muitos aspectos dessa organização que recebem críticas teóricas e pessoais tanto favoráveis quanto contrárias a ela, ou seja, essa problematização envolve um amplo debate teórico.

Convém considerar que há implicações de várias ordens, sejam elas de cunho político, econômico, de mentalidade, cultural, além de outras, que interferem para que tais discrepâncias ocorram, às quais associa-se o fato de este ser um período de mudança, de transição de mentalidade em que antigas concepções ainda contrastam com as novas concepções, agravado com o fato dessas escolas se situarem em sociedades organizadas sob o sistema capitalista de produção, o que lhes impõe sérios limites econômicos, políticos e ideológicos a uma educação que seja tanto mais humanizadora quanto inclusiva.

Processo este que não tem sido marcado por um efetivo e vigoroso desenvolvimento dos debates e da formação profissional que inclua de fato as/os profissionais da educação. Brasil afora muitos cursos de formação sobre educação inclusiva com carga horária de quarenta horas têm sido oferecidos às equipes docentes, como se isso fosse o suficiente para efetivar uma educação inclusiva.

Parece-nos ilusão pensar que uma carga horária de quarenta horas seja suficiente para superar problemas e concepções que são culturais e históricas, essa prática, por vezes, serve mais para mascarar o problema do que para efetivamente resolvê-lo.

Dentre os diferenciais da rede municipal de educação de Goiânia, no período diurno, há também a sua estruturação curricular.

Diferentemente do que ocorre na grande maioria das escolas de educação básica, nas séries iniciais que formam o ciclo I, as/os alunas/os têm o/a professor/a regente que é

[23] Muitas vezes há o uso dessas estatísticas para fins de campanha política e de contração de empréstimos em bancos internacionais.

responsável pela alfabetização da turma e de trabalhar as disciplinas básicas da etapa como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes[24].

Há também a/o profissional chamada/o na rede de professor/a dinamizador/a que tem uma carga horária de mais ou menos duas horas-aula por turma do ciclo I e que faz um trabalho diferenciado do/a professor/a regente e que tem por finalidade realizar atividades que otimizem o processo de aprendizagem das/os alunas/os em relação ao seu processo de alfabetização e de aprendizagem.

Além do/a professor/a regente e do/a professor/a dinamizador/a, as aulas de Educação Física no Ciclo I são ministradas por profissionais formados em Educação Física, diferentemente do que ocorre nas demais escolas em que as aulas de Educação Física são ministradas em forma de recreação pelo/a professor/a regente, geralmente formado/a em Pedagogia.

No ciclo II há certa autonomia para que a escola determine a organização docente em relação as suas turmas. Por exemplo, há escolas que optam pelo/a professor/a referência, ou seja, aquele que trabalhará várias disciplinas em uma mesma turma ou uma estrutura em que haja um/a professor/a para cada disciplina, trabalhando-a em várias turmas.

Contudo, independentemente da escolha feita pela escola para a organização do ciclo II, as aulas de Educação Física e de Língua Inglesa são, sempre, ministradas por profissionais formadas/os em Licenciatura Plena na sua área de atuação.

Para as demais disciplinas, a/o profissional que ministra as aulas tanto pode ser formado na área ou não, como exemplo, há a situação de pedagogas/os que trabalham várias disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia e Artes e o caso de cientistas sociais que trabalham, exclusivamente, as disciplinas de Geografia e História.

No ciclo II a proporção de pedagogas/os em relação ao total das/os docentes é de, no mínimo, cinquenta por cento do total, o que significa que a quantidade de profissionais de área em cada agrupamento de ciclo II depende sempre da quantidade de turmas em cada turno da escola, tendo em vista que a vaga de professoras/es de Educação Física e de Inglês são resguardadas com privilégio em relação às demais áreas do conhecimento (GOIÂNIA, 2011).

O quadro abaixo exemplifica a posição de destaque de pedagogas/os, educadoras/es físicas/os e professoras/es de inglês no ciclo II, bem como a quantidade de professoras/es em relação a quantidade de turmas, o que garante a existência do horário de estudo dentro da

[24] A formação acadêmica do Pedagogo engloba o desenvolvimento de habilidades para o trabalho de alfabetização e das disciplinas específicas das séries iniciais.

carga horária semanal na escola, horários destinados a atendimentos individualizados ou em pequenos grupos e a garantia de atendimento educacional para todas as turmas mesmo em caso de ausência de algum/a professor/a. Observe-o.

Quadro 1 - Distribuição de Docentes por formação e por número de turmas no Ciclo II da RME de Goiânia 2012-2014

Quantidade de turmas	Profissionais e Quantidade	Total de Professoras/es do Ciclo
4	3 pedagogos 1 professor de Educação Física 1 professor de Inglês 1 professor de área	6
5	4 pedagogos 1 professor de Educação Física 1 professor de Inglês 1 professor de área	7
6	4 pedagogos 1 professor de Educação Física 1 professor de Inglês 2 professor de área	8
7	5 pedagogos 1 professor de Educação Física 1 professor de Inglês 3 professor de área	10

Figura 2

Fonte: Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014.

O início da oferta do ensino da Língua Inglesa, na etapa D, é mais um dos diferenciais da rede municipal de Educação de Goiânia. Se comparada com a estrutura seriada, a etapa D corresponde ao 4º ano do Ensino Fundamental[25]. No geral, a língua inglesa só se torna componente curricular no 6º ano do Ensino Fundamental.

De modo que nos ciclos I e II, há uma relação mínima de três professoras/es por turma. No ciclo II, essa proporção pode ser bem maior, podendo chegar a um total de mais ou menos sete professoras/es por turma.

No ciclo III, vigora a relação de um/a professor/a para cada disciplina do ciclo, atuando rigorosamente com a disciplina para a qual tem formação em licenciatura plena.

[25] Essa comparação visa meramente possibilitar a compreensão da peculiaridade da rede municipal de educação de Goiânia em relação ao ensino de Inglês. Não há equivalência simétrica entre as etapas do Ciclo e as Séries de escolas seriadas, sejam elas de escolas particulares, da rede estadual ou de outras redes municipais.

Salvo exceção em que cientistas sociais trabalham com as disciplinas de Geografia ou História.

Já professoras/es pedagogas/os só podem atuar no ciclo III, se forem na função de coordenadoras/es, função que também pode ser exercida por profissionais de área com formação em Licenciatura Plena (GOIÂNIA, 2011).

A organização da carga horária das/os professoras/es da RME de Goiânia também difere das demais redes. A carga horária semanal, em sua ampla maioria, é de trinta horas, ou seja, não há a prática do/a professor/a "aulista" que vai à escola, dá uma determinada quantidade de aulas e vai embora.

Na RME de Goiânia independente do turno de trabalho da/o professor/a, ele/a precisa cumprir uma jornada de trabalho no horário de sua lotação que inclui todos os dias úteis da semana e durante todo o período das aulas.

Tendo como exemplo o turno matutino, toda a equipe docente cumpre a sua jornada de trabalho das 7h as 11h20 da manhã independente da quantidade de aulas que tenha naquele dia, isso porque há, dentro da carga horária semanal de cada professor/a na RME de Goiânia, um tempo dedicado a estudo.

Por exemplo, da carga horária semanal de trinta horas de trabalho vinte e uma horas são cumpridas na escola, dentre as quais há um mínimo de dezessete horas de efetivo trabalho com alunas/os em sala de aula ou com acompanhamento de pequenos grupos e quatro horas semanais destinadas a estudo, não são, portanto, nem trabalho em sala de aula, nem horário vago, como o próprio nome diz horário de estudo.

Todavia, as Diretrizes de Organização da rede municipal de educação de Goiânia do triênio 2012-2014 estabelecem critérios para o cumprimento do horário de estudo pelas/os profissionais da rede que deve contemplar:

- planejamento em pequenos grupos;
- formação continuada, devendo a escola se organizar para a saída do professor quando solicitada pelo Departamento Pedagógico/Centro de Formação de Profissionais da Educação [26];
- atendimento aos alunos em sala de aula diante da necessidade da instituição educacional;
- atendimento individual e/ou pequenos grupos aos educandos;
- atendimento aos pais e à comunidade;
- estudo de temas específicos;
- organização, seleção e confecção de material pedagógico;
- participação em fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação;
- discussão e registro do processo avaliativo (GOIÂNIA, 2011, p. 71).

[26] Integra a rede municipal de educação de Goiânia o Centro de Formação de Professores Paulo Freire.

Essas orientações reiteram o envolvimento requerido às/aos profissionais da rede em relação à escola e ao trabalho educativo que ela realiza, estabelecendo que o horário de estudo não é um horário livre, tampouco, de desobrigação do docente e sim horário de trabalho que integra a sua carga horária semanal remunerada.

Veja o exemplo abaixo, ele ilustra a carga horária semanal[27] de um/a professor/a regente de ciclo III[28].

Quadro 2 - Horário de Aula da professora regente de Geografia

Dia da Semana / Horário de Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª Aula – 7h as 8h	G1[29]	H1	I1	G2	Horário de Estudo
2ª Aula – 8h as 9h	G2	H2	I2	H2	
Intervalo – 9h as 9h15	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	
3ª Aula – 9h15 as 10h20	H2	I1	G1	H1	
4ª Aula – 10h20 as 11h20	H1	I2	G2	G1	

Figura 3

Fonte: Produção da Autora.

Essa organização pode gerar consequências muito positivas às possibilidades de formação profissional das/os docentes e de diálogo entre as/os professoras/es e a coordenação pedagógica, inclusive no sentido de analisar casos particulares e de re/planejar o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar.

Entretanto, essa estrutura visa não só garantir a existência de momentos efetivos e remunerados de estudo, como em garantir que as turmas, em caso de ausência de algum/a professor/a, não fiquem sem aula e que não sejam dispensadas fora do horário previsto para o encerramento das atividades escolares em cada turno, isto é, de acordo com o exemplo apresentado no Quadro 2, se algum professor/a não comparecer para trabalhar na sexta-feira, o/a professor/a que estaria em horário de estudo assume automaticamente as turmas, garantindo o atendimento educacional às/aos alunas/os.

[27] Não há a obrigatoriedade de que a carga horária de cada disciplina em cada etapa ou ciclo seja rigorosamente igual entre todas as turmas de uma mesma escola ou entre as escolas do mesmo ciclo em toda a rede, conforme ilustrado no Quadro 2.

[28] No geral a distribuição dos momentos de estudo ocorre entre os vários dias da semana, os casos em que eles se concentram em um único dia da semana, conforme exemplificado no Quadro 2, são menos frequentes.

[29] As expressões G, H e I, utilizadas no quadro 2, referem-se às últimas três séries do ensino fundamental e é fiel à forma como elas são denominadas na RME de Goiânia. Em outras escolas, elas são comumente denominadas como 7º, 8º e 9º ano. O numeral cardinal que as acompanha designa as turmas de cada etapa.

Essa demonstração reitera que na RME de Goiânia, a despeito de suas implicações práticas, as/os alunas/os estão em uma posição de maior centralidade no sistema educacional do que a que se verifica em redes e em escolas cuja organização se aproxime mais do modelo de educação tradicional.

Durante os primeiros anos do processo de implantação dos ciclos na RME de Goiânia, iniciado em 1998, além dos momentos de estudo havia duas horas semanais destinadas ao trabalho coletivo.

Nessa organização que vigorou até o ano de 2006, na sexta-feira, havia apenas as duas primeiras aulas. Na segunda metade do turno, a equipe docente se reunia com a equipe gestora para debater, avaliar e deliberar sobre os assuntos referentes ao trabalho educativo realizado pela escola.

Todavia, como no Brasil a escola não se ocupa apenas do trabalho educativo, essa dispensa antecipada foi questionada por mães e pais de alunas/os e pelo Ministério Público do estado de Goiás, de modo que, sob muitas manifestações em contrário e da suspeita de que ela fosse muito mais consequência de decisões políticas do prefeito da época, essa prática foi interrompida, acarretando sérios prejuízos à qualidade do atendimento educacional na RME de Goiânia.

Primeiro, por suprimir o processo de construção de conhecimentos coletivos e de trocas de experiências docentes fundamentais ao processo de educação que se pretenda inclusiva; segundo, por acarretar a formação de um processo de trabalho muito mais solitário e sofrido às/os docentes.

O Parecer N. 047/06 da Assessoria Técnica do Conselho Municipal de Educação de Goiânia, expressa decisão de que, na rede municipal de educação de Goiânia, o planejamento coletivo é considerado como momento de efetivo trabalho escolar, porém, adverte que ele não poderá ocorrer com a dispensa de alunas/os como praticado até então.

Esse parecer é uma resposta a solicitações feitas ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia por uma escola municipal, pelo Ministério Público de Goiás e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – SINTEGO para que o Conselho Municipal se posicionasse a esse respeito (PREFEITURA, 2006).

Atualmente, os momentos de planejamento coletivo são mensais, dentre os quais, metade (cinco) ocorre com a dispensa de alunas/os, enquanto que na outra metade a reunião ocorre com as/os alunas/os na escola, ou seja, toda a equipe escolar se organiza no sentido de garantir atividades escolares ou recreativas às/os alunas/os enquanto a equipe docente realiza o planejamento mensal.

Mesmo com os problemas internos e estruturais, a forma de organização por ciclo é um claro avanço em relação às escolas seriadas em que cada professor/a dá a sua aula e vai embora, sem que haja momentos frequentes e remunerados destinados a estudos e a reuniões pedagógicas.

Mesmo assim, não suprime os desafios e as dificuldades vivenciados por essas/es profissionais em levarem adiante um trabalho em que o problema da aprendizagem não é, exclusivamente, das/os alunas/os em aprender, mas da escola e de cada profissional, compartilhada com a rede de ensino em ensinar.

Apesar dos possíveis avanços em relação a outras escolas ou redes de ensino, as/os professoras/es da RME de Goiânia vivenciam problemas que são estruturais como carga horária exaustiva; baixa remuneração[30]; turmas muito grandes; pressão exercida por organizações internacionais e pela rede de ensino em relação aos índices de aprovação; problemas internos decorrentes de eventual demora em contratar profissionais que substituam professoras/es que, por alguma razão, estejam temporariamente afastadas/os do exercício de suas funções; frustrações advindas de trabalhar com a diversidade numa outra temporalidade de aprendizagem e cujo resultado nem sempre será semelhante ao esperado para cada etapa e série; as incertezas de um trabalho docente em uma perspectiva diferente da que aprenderam pessoal e profissionalmente, dentre vários outros.

No ciclo da RME de Goiânia, a idade e a trajetória escolar são os critérios mais importantes para definir a turma em que cada aluna/o será matriculada/o. Por exemplo, no caso crianças ou pré-adolescentes que nunca estudaram ou daquelas/es que tenham distorção idade-série, ao serem matriculadas/os tais pessoas seriam imediatamente alocadas na etapa que corresponda a sua idade, mesmo que esse agrupamento não corresponda necessariamente a sua experiência escolar.

Segue, na tabela abaixo, basicamente[31] como ocorre a distribuição por idade das/os alunas/os nas turmas dos ciclos I, II e III da rede municipal de Goiânia.

Quadro 3 – Modelo de alocação das/os alunas/os nas etapas do ciclo da Rede Municipal de Educação de Goiânia de acordo com a idade

[30] A este respeito ler Alves, et al (2011).
[31] O termo basicamente, se refere a possibilidade de haver exceções.

Idade	Etapa do Ciclo
06 anos	A
07 anos	B
08 anos	C
09 anos	D
10 anos	E
11 anos	F
12 anos	G
13 anos	H
14 anos	I

Figura 4

Fonte: Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014.

Para melhor compreensão adotar-se-á como exemplo um/a aluno/a de 10 anos que esteja se transferindo para alguma escola da rede municipal em Goiânia, mesmo que em seu histórico escolar tenha a indicação de que ela/e deverá cursar o 4º ano (etapa D), ela/e será automaticamente encaminhado à etapa E que, nos critérios de de formação de turmas da RME, corresponde a sua idade. Nesse caso, há a prevalência da idade para a alocação nas turmas do ciclo.

O mesmo não ocorrerá se a/o aluna/o não tiver distorção idade-série. Se tiver idade igual ou inferior à etapa que deverá cursar, conforme expresso no histórico escolar, a/o aluna/o de dez anos se tiver direito pelo histórico escolar de ir para a etapa F, destinada a pessoas com onze anos de idade, esse direito será garantido, havendo prevalência da trajetória escolar em detrimento do critério etário, o que significa que há uma política de "avanço" não de "retrocesso" da/o aluno/a na rede.

As Diretrizes de Organização da RME de Goiânia estabelecem que

> O educando oriundo de instituições educacionais pertencentes a outras redes de educação (estadual, outros municípios e privada), que apresentar documentação escolar comprovando que está com defasagem de aprendizagem e de idade/série ou de idade/ano, deverá ser matriculado no Ciclo e no agrupamento que corresponde à sua idade, desconsiderando a sua trajetória escolar registrada na documentação em análise (GOIÂNIA, 2011, p. 24).

E que nesse caso a escola deverá

> – (...) realizar, após a efetivação da matrícula, no início ou no decorrer do ano letivo, uma avaliação diagnóstica do educando com defasagem de aprendizagem, para verificar em qual agrupamento ele deverá ser reagrupado temporariamente,

> dentro do Ciclo no qual foi matriculado, que irá atender às suas necessidades de aprendizagem (GOIÂNIA, 2011, p. 24).
>
> – A instituição educacional deverá elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, registrada em ata, a ser realizada no ano letivo seguinte, para o educando alcançar a aprendizagem necessária ao agrupamento em que estiver matriculado (GOIÂNIA, 2011, p. 25).

Tratamento semelhante ao que é dedicado às pessoas que nunca estudaram e que ingressam na escola com idade superior à estabelecida para o início do processo de escolarização.

Contudo, há exceção, se uma pessoa entre doze e quatorze anos ainda não estiver alfabetizada ela não será matriculada no ciclo III, conforme demonstrado no quadro 3. Sua matrícula seria no ciclo II onde poderia permanecer por um período máximo de um ano, no qual a escola desenvolveria um trabalho semelhante ao que ela faz com as pessoas que permanecem no ciclo e as que apresentam defasagem de aprendizagem, isto é, realizaria avaliação diagnóstica e a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica.

Ao final desse período de um ano letivo a/o aluna/o deveria, então, ser matriculada/o no ciclo III.

No caso de alunas/os veteranas/os, o critério respeitado para a matrícula é sempre o da trajetória escolar, uma vez que desde o ingresso das/os alunas/os na rede é feito um trabalho de adequação entre a idade de cada um/a e a etapa do ciclo no qual estão matriculadas/os.

O ciclo III é destinado a pessoas com idade entre doze e quatorze anos, mas não há impedimento para a matrícula de pessoas com quinze anos ou mais que porventura não tenham concluído o ensino fundamental com a idade adequada para tal.

Em relação às pessoas com deficiência, denominadas na rede como educando com necessidades especiais, as diretrizes estabelecem que a sua matrícula deverá ser "de acordo com a sua idade e, posteriormente, o DEPE/URE e CMAI[32], em ações conjuntas, farão orientações à escola referentes às possibilidades de adequação de matrícula" (GOIÂNIA, 2011, p. 26).

Para solucionar os problemas decorrentes de possíveis discrepâncias entre os conhecimentos escolares de cada aluna/o e a turma na qual foi matriculada/o, a RME oferece como alternativa o atendimento em pequenos grupos, chamado de aulas de reforço.

Esse atendimento é ofertado na própria escola dentro do horário normal de aula para pequenos grupos de alunas/os, equivale a mais ou menos duas horas-aula semanais e destina-se as/os alunas/os que, segundo suas professoras e professores, demonstrem conhecimento

[32] Departamento Pedagógico/ Unidade Regional e Centro Municipal de Apoio à Inclusão.

significativamente inferior ao esperado para cursar a etapa do ciclo na qual estão matriculadas/os, em sua ampla maioria são alunas/os que ainda não concluíram o processo de alfabetização.

O objetivo é realizar um trabalho que otimize o processo de aprendizagem das/os alunas/os selecionados para receber esse tipo de atendimento, de modo a oferecer-lhes maior autonomia no seu processo de aprendizagem. Por esse motivo é de praxe que a equipe que trabalha com as aulas de reforço, tendo em vista as necessidades, as características e os objetivos propostos para cada grupo, faça constantes avaliações e redefinições do trabalho planejado e executado.

O grupo que participa das aulas de reforço pode incluir pessoas com e sem deficiência, o critério determinante para a inclusão é sempre o desempenho escolar abaixo da média, a despeito de qualquer outra característica ou necessidade de aprendizagem que tais alunas/os tenham.

No caso de pessoas com deficiência, há outros dois serviços disponibilizados na RME, são eles o Atendimento Educacional Especializado, comumente denominado de AEE e o atendimento realizado nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão de Goiânia, denominados de CMAI.

O AEE é regulamentado pelo Decreto Nº 7611/11 da Presidência da República. Ele é ofertado em algumas escolas da rede e faz atendimento individualizado fora do horário normal de aula com vistas a servir de apoio às professoras e professores no sentido de perceber, elaborar e sugerir a utilização de produtos, equipamentos e estratégias que garantam condições de acessibilidade de cada aluna/o ao conhecimento escolar.

Esse atendimento é destinado a pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Não tem caráter substitutivo ao trabalho das/os professoras/es regentes e tem como objetivos:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
>
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
>
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
>
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O trabalho no AEE tem um enfoque educacional não sendo, portanto, atendimento clínico. Segundo o documento Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (2006) "o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais" (p. 9).

Na rede municipal de educação de Goiânia há dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão – CMAI, nos quais além do atendimento destinado a pessoas com deficiência há a possibilidade de atendimento de pessoas com dificuldade de aprendizagem, sejam elas com ou sem deficiência.

O atendimento no CMAI é feito por uma equipe multiprofissional formada por fonoaudiólogas/os, psicólogas/os, psicopedagogas/os, psicomotricistas, fisioterapeutas, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionais e professoras/es de libras e braile, tendo como foco otimizar as possibilidades de aprendizagem de cada aluna/o.

A apresentação da RME ilustra o quão peculiar é a sua organização educacional e, assim, o porquê da escolha desse ambiente, a princípio, muito mais coerente com a perspectiva de uma educação inclusiva, para ser o lócus da pesquisa pretendida.

Obviamente uma apresentação geral como a que foi feita aqui, falha por encobrir aspectos da dinâmica de funcionamento da rede, imprescindíveis para contextualizar os conflitos, os problemas e as discrepâncias ocorridas nesse espaço, bem como possibilitar uma crítica pertinente ao seu funcionamento e estruturação.

No entanto, fiel ao objetivo desta pesquisa que não é a organização da rede municipal de educação de Goiânia, limitar-nos-emos a descrevê-la, com o intuito de evidenciar as possibilidades que há nesse ambiente para o estabelecimento de relações sociais mais amplas entre pessoas com e sem deficiência, devido ao fato de ser uma estrutura muito menos hierarquizada, competitiva e excludente[33] do que as escolas estruturadas por série.

Com exceção de pessoas que migraram entre escolas e/ou entre turnos escolares, as/os alunas/os das escolas municipais em Goiânia, têm grande possibilidade de conviver com as/os mesmas/os colegas durante vários anos no ensino fundamental.

Devido ao fato, da alocação nas turmas se dar pela idade e não pela experiência escolar, é eminente a existência de alunas/os que mesmo matriculadas/os no ciclo III tenham poucos anos de escolarização e de convivência social com as/os colegas de turma e da escola.

[33] Em sociedades capitalistas, as instituições sociais não estão alheias a estruturação hierárquica, competitiva e excludente, embora, possa haver diferença entre seus níveis.

Considerando a possibilidade de os sujeitos da pesquisa terem uma convivência de anos de escolarização com o mesmo grupo de colegas, os dados da pesquisa poderão sugerir outros estudos.

Uma possibilidade que inicialmente se apresenta se refere a afirmação de Goffman (1975) de que "a identificação pessoal relaciona-se estreitamente com a identidade social" (p. 87) e a afirmação de Woodward (2007) de que "a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social" (p. 10).

Certamente a comparação entre essas duas perspectivas resultaria em dados, no mínimo, interessantes.

CAPÍTULO 4 – PESQUISA EMPÍRICA: METODOLOGIA, SUJEITOS E AUTO-REPRESENTAÇÃO

> *Como alguns têm argumentado, retardo mental é uma construção social ou conceitos que existem nas mentes dos "juízes" em vez de nas mentes dos "julgados[34]".*
>
> Taylor e Bogdan (1987, p. 157)

Neste capítulo será apresentada a metodologia da pesquisa, os pormenores da realização do trabalho de campo, os dados obtidos, a apresentação pormenorizada e generalizada do agrupamento da pesquisa e algumas considerações sobre o que as auto-representações sugerem.

Com vistas a ampliar as possibilidades de leitura e de compreensão das informações coletadas, este capítulo será subdivido em quatro partes.

Na primeira, introdutória, apresentar-se-á informações gerais sobre a pesquisa tais como metodologia; estruturação; seleção e características do agrupamento da pesquisa; dentre outras.

Na segunda parte, serão apresentadas informações sobre a realização da pesquisa empírica como a formação do agrupamento da pesquisa, distribuição geográfica, caracterização por idade, sexo, tempo de estudo na rede, o envolvimento das famílias e o desencadeamento do processo de coleta de dados.

A terceira parte está composta por uma apresentação geral e individualizada de cada participante, com o objetivo de apresentar não apenas o que cada sujeito pensa, mas, em certa medida, como um sujeito que pensa. Há um extrato do que cada um/a expressou no conjunto das entrevistas, por se tratar de uma síntese poderá ter omissões em relação aos diversos assuntos, problemáticas e demais informações surgidas na situação das entrevistas.

Na quarta parte, haverá a apresentação geral e agrupada das auto-representações. O objetivo é apresentar as convergências e divergências entre as representações evidenciadas a luz da definição de representações adotados neste trabalho, que o define como ‘‘imagens, valores, idéias, categorias que são facilmente reconhecidos e respondidos por muitas pessoas de um grupo” (AGOUSTINOS e INNES apud LEME, 1995, p. 52).

[34] Tradução livre.

4.1. CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa descritiva, cuja característica é ter "como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno" (GIL, 2002, p. 42).

O intento é conhecer as auto-representações que estudantes de ciclo III, da rede pública municipal em Goiânia, no ano letivo de 2013, têm formulado de si como estudantes na escola pública regular.

Tendo em vista, a ausência de pesquisas precedentes, com o enfoque e os sujeitos escolhidos, o trabalho de campo norteou-se pelo interesse de conhecer e caracterizar o agrupamento pesquisado de modo generalista, ao invés, de enfocar algum dos aspectos que refiram a sua situação de estudante de escola regular.

Além da pesquisa bibliográfica, houve a realização de entrevistas, de profundidade, história de vida fundamentalmente e análise dos documentos escolares das/os participantes do agrupamento.

As entrevistas de profundidade se referem a métodos qualitativos de pesquisa, realizados com o diálogo entre pesquisador/a e pesquisadas/os, no sentido de "entender a perspectiva dos sujeitos sobre suas vidas, experiências ou situações tal como expressadas em suas próprias palavras[35]" (TAYLOR e BOGDAN, 1987, p. 77).

O que se percebe é que muito tem sido dito sobre os direitos e as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual. Proclama-se o seu direito a uma vida menos segregada, o direito ao exercício da cidadania, de ter condição para o pleno desenvolvimento pessoal, de ter condições dignas de vida, dentre outros.

Todavia, os discursos ainda omitem a opinião e a perspectiva do próprio sujeito. Ainda impera o silenciamento que lhe é socialmente imposto. Ainda é uma fala do "nós", mães, pais, instituições, teóricas/os, ... E o sujeito o que pensa sobre a sua condição social?

O objetivo, então, é conhecer o que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre si próprias/os como estudante em escola pública regular; quais representações esse contexto lhes têm possibilitado elaborar sobre si como sujeitos históricos e sociais; quais relações emergem da convivência social mais ampla entre pessoas com e sem deficiência, que evidenciam a influência recíproca entre o novo contexto escolar para formar ou fortalecer auto-representações de pessoas com deficiência intelectual?

[35] Tradução livre.

Bem como analisar como as pessoas com deficiência intelectual se percebem, enquanto seres sociais e contestar o processo de silenciamento decorrente da desvalorização de seus discursos, de sua maneira de pensar, de se ver no mundo (FOUCAULT, 1996). Subvertendo a lógica do discurso centrado no outro, convidando as pessoas com deficiência intelectual a participarem do efervescente debate sobre si.

Durante o trabalho de campo observou-se o alerta de Laperrière (2008) sobre a importância de triangulação dos dados com a utilização de diferentes fontes de dados e perspectivas, por isso, a perspectiva da família, da escola e dos laudos foram considerados.

Não com o intento de decidir o que é ou não é válido nos discursos, porque a representação é, também, uma questão de perspectiva, mas com o intento de compreender tanto o sujeito quanto a sua perspectiva, a sua coerência, a sua opinião e o seu posicionamento pessoal. A triangulação dos dados revelou que as participações foram muito francas.

No âmbito dessa pesquisa, as pessoas com deficiência intelectual são consideradas como pessoas plenas em direitos e dignidade, sobretudo, como ser pensante, seja em uma lógica convencional ou não.

4.2.PESQUISA EMPÍRICA: DADOS GERAIS

A pesquisa empírica foi realizada no ano letivo de dois mil e treze em onze escolas municipais de Goiânia, localizadas em várias regiões da capital e em áreas mais periféricas.

A seleção das escolas e das/os participantes se deu a partir das informações apresentadas pela Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre em quais escolas da rede havia o ciclo III, a localização de cada uma, a existência ou não de alunas e alunos com deficiência intelectual e a quantidade de alunas/os com o perfil pretendido matriculado em cada unidade escolar.

A partir dessas informações, foi feita uma seleção das escolas que tinham uma maior quantidade de alunas/os com deficiência intelectual matriculadas/os no ciclo III. Na seleção não houve o interesse deliberado em selecionar escolas por região na capital, mas a sua configuração final adquiriu um perfil regionalizado.

Na região Campinas Centro não havia nenhuma escola de ciclo III com alunas e alunos com deficiência intelectual, motivo pelo qual, nenhuma escola dessa região foi selecionada para participar da pesquisa empírica.

As escolas, em que estudam as pessoas participantes da pesquisa, estão distribuídas na capital da seguinte maneira: uma na região Norte, duas na região Leste, duas na Região Sul, duas na região Sudoeste, duas na região Oeste e duas na região Noroeste.

A distribuição das pessoas participantes na pesquisa pela capital é de duas pessoas na região Norte, quatro na região Leste, três na região Sul, três na região Sudoeste, cinco na região Oeste e três na região Noroeste.

O mapa abaixo apresenta a quantidade de participantes por sexo e região.

A distribuição delas/es no mapa simula a localização de sua escola na capital. Veja a figura 5.

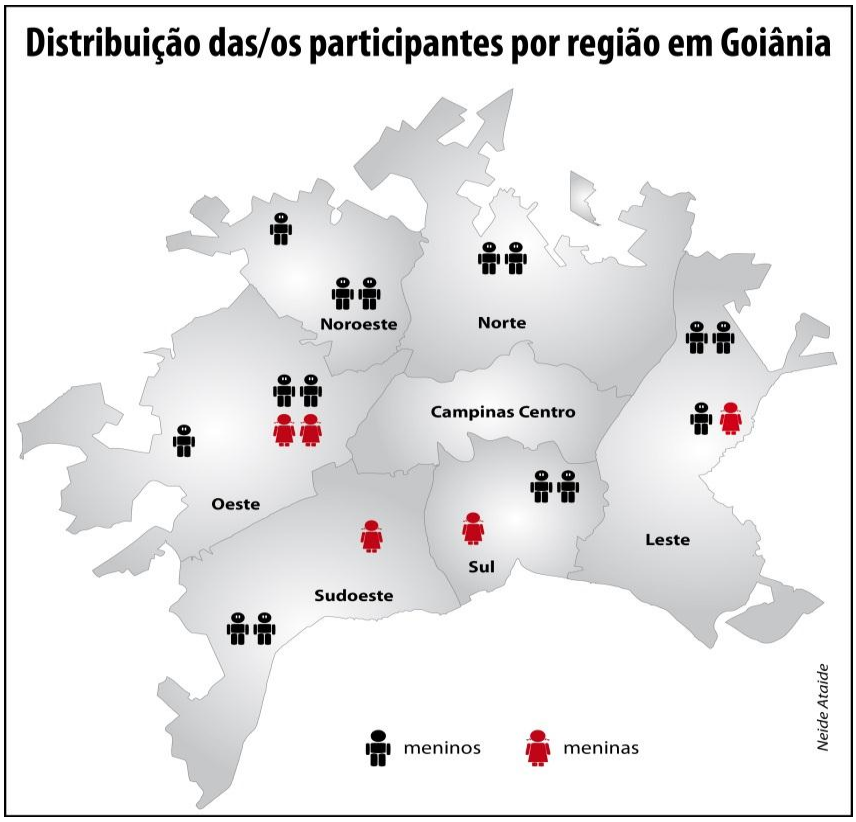

Figura 5

Em cada escola foi solicitada a confirmação da quantidade de alunas/os com deficiência intelectual matriculadas/os no ciclo III e a viabilização do contato com as famílias a fim de apresentar a proposta da pesquisa e fazer o convite para a participação.

A partir da confirmação percebeu-se que, em alguns casos, havia grande discrepância entre a quantidade apresentada pela RME de pessoas com deficiência intelectual matriculadas em cada unidade escolar e a quantidade apresentada pela própria escola sobre as pessoas com esse perfil.

Na escola da região Norte, por exemplo, pelos dados da RME havia oito pessoas com o perfil adequado para a pesquisa, no entanto, a escola apresentou a existência de apenas duas pessoas.

Por um lado, essa discrepância evidencia alterações previsíveis e decorrentes de transferência de alunas/os de uma escola a outra, por outro lado, evidencia a falta de padronização entre as escolas e a RME para a definição de quem são as alunas e os alunos com deficiência intelectual na rede.

A seleção não seguiu a critérios rígidos de quantidade de participantes por região, por idade ou por sexo.

A partir da viabilização dos contatos com as famílias foi realizado um encontro para a apresentação da proposta da pesquisa.

Nele foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE[36] e explicado que a participação só ocorreria se houvesse expressa concordância da própria pessoa e o consentimento de sua/seu responsável.

A aceitação da proposta da pesquisa foi surpreendente, a ampla maioria das pessoas convidadas aceitaram o convite, contaram com o consentimento e o apoio da família e tiveram uma participação dedicada, empenhada com os propósitos da mesma.

Nos encontros iniciais de apresentação da pesquisa muitas famílias questionaram se a filha ou filho teria condições de participar de fato.

Manifestaram o receio de que as questões norteadoras das entrevistas não fossem devidamente compreendidas, que as respostas apresentadas não fossem significativas e de que não houvesse suficiente maturidade para uma reflexão adequada de si como estudante.

Todavia, ficou explícito que o objetivo dessa pesquisa foi adotado com interesse pelas famílias, que viram nessa forma de expressão a possibilidade de lutar por melhores condições de respeito e de atendimento educacional às pessoas com deficiência intelectual.

Por esse motivo, a greve das escolas da rede municipal em Goiânia, ocorrida durante o período de realização das entrevistas, apesar dos transtornos que acarretou, não impediu a sua realização.

Inicialmente, acordou-se que as entrevistas ocorreriam no contraturno, na escola à qual cada um/a estava vinculada/o, e que seriam registradas por meio de gravação de voz.

[36] Modelo disponibilizado no Apêndice A.

Quando a greve foi deflagrada as entrevistas ainda estavam sendo realizadas com sete participantes. Questionadas, as famílias e as/os participantes concordaram que as demais seriam realizadas em suas próprias casas.

O transcurso da pesquisa evidenciou que o interesse pelas auto-representações, desde as reuniões iniciais, havia deixado de ser um interesse exclusivo da pesquisa, mas um interesse de mães, pais e de algumas professoras[37], no sentido, de conhecerem o pensamento de suas filhas e filhos, alunas e alunos.

Muitas entrevistas tiveram aspectos reveladores não apenas para a pesquisa, mas para as mães que se surpreenderam com algumas das respostas que ouviram.

Não havia conhecimento prévio entre a pesquisadora, as/os profissionais que trabalham nas unidades escolares participantes da pesquisa e as famílias participantes, todos os diálogos e negociações só ocorreram em decorrência da pesquisa empírica.

Das/os voluntárias/os convidadas/os dois não quiseram participar, embora, caso decidissem pela participação, tivessem a autorização da família.

Uma pessoa manifestou interesse em participar, mas a família não consentiu.

Há dois alunos que aceitaram o convite para participarem da pesquisa, mas desistiram pouco depois, não tendo participado das entrevistas como previsto e acordado previamente.

O grupo participante ficou composto da seguinte forma: no total, vinte participantes, sendo quinze meninos e cinco meninas; as idades variaram entre treze e vinte e dois anos, com prevalência quantitativa entre treze e dezesseis anos. Veja os gráficos 1 e 2.

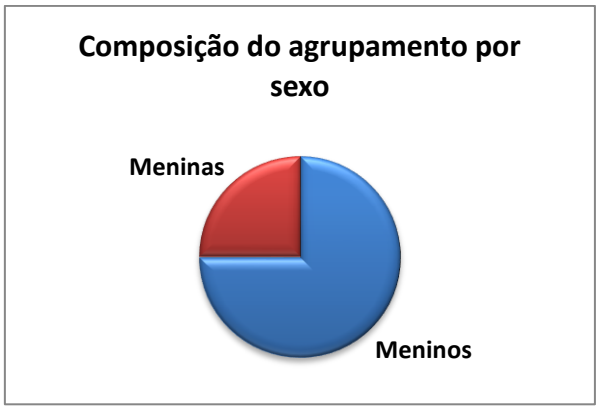

Figura 6

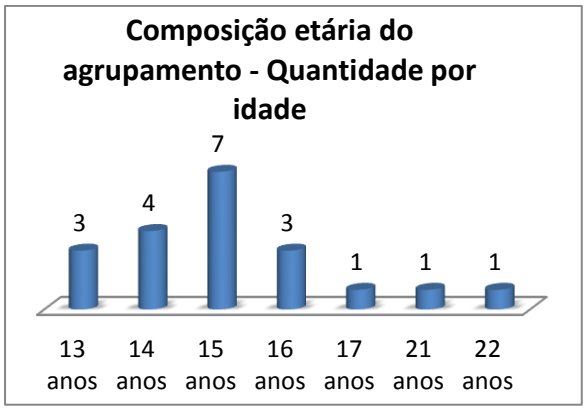

Figura 7

[37] Ocorreu, em várias escolas, de uma pessoa se destacar no empenho em viabilizar o contato com as famílias e a realização da pesquisa.

Segundo critérios da Organização Mundial da Saúde – OMS o período da adolescência compreende as idades entre dez e dezenove anos, no entanto a Organização das Nações Unidas – ONU a relaciona às idades entre quinze e vinte e quatro anos.

Como o ciclo III é dedicado à fase da adolescência, se consideradas as duas classificações nenhum/a participante foge à regra etária estabelecida para o ciclo (EISENSTEIN, 2005).

Em muitos relatórios de acompanhamento especializado e de avaliações neuropsicológicas das/os participantes está expresso que, em muitos casos, há discrepância entre a idade cronológica e a idade mental, sendo a cronológica alguns anos superior que a idade mental.

A diferença entre os critérios utilizados pela OMS e pela ONU para caracterizarem a fase da adolescência evidencia que o enquadramento etário, rígido ou não, contém aspectos problemáticos e que toda e qualquer categorização é sempre arbitrária.

No agrupamento da pesquisa há alunas e alunos em todas as etapas do Ciclo III, formado pelos agrupamentos G, H e I[38], com prevalência quantitativa nos agrupamentos G e I. Observe o gráfico 3.

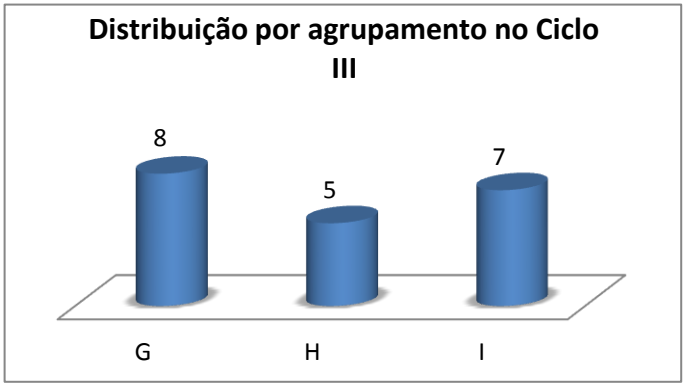

Figura 8

No início do trabalho de campo havia o interesse em observar a trajetória escolar das/os participantes. O objetivo era delinear algumas características sobre a vivência escolar de cada um/a, no entanto, em muitos dos dossiês analisados, devido à falta do histórico escolar, essa informação não estava disponível.

Como alternativa, optou-se por considerar as informações disponíveis, no geral, as relativas à escola onde estavam matriculadas/os no período das entrevistas e/ou de outras escolas municipais em Goiânia, nas quais haviam estudado.

[38] Conforme descrito no capítulo 3, o ciclo na RME de Goiânia está estruturado por etapas/agrupamentos e não por séries, denominadas, no caso do ciclo III, de etapas G, H e I.

No agrupamento da pesquisa, observa-se que a maioria das/os participantes estuda em escolas municipais há muitos anos. A quantidade de pessoas que estão na rede há poucos anos é minoria.

Isso caracteriza uma vivência escolar prolongada e, talvez, uma situação mais favorável para a construção das representações de si como estudante na escola pública regular em Goiânia. Os anos de estudo na RME estão representados o gráfico 4.

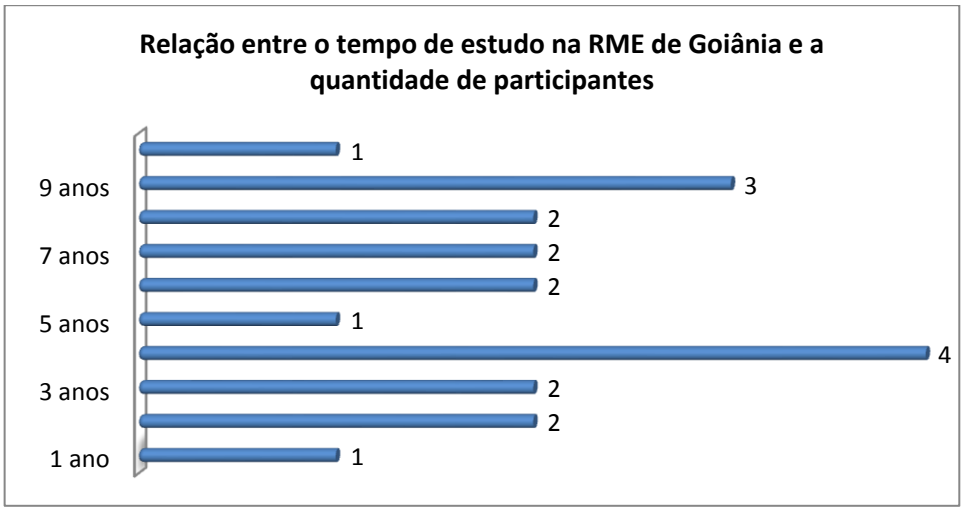

Figura 9

A pesquisa empírica se deu por meio de entrevistas de profundidade semiestruturadas, realizadas em, no máximo, quatro encontros com duração média de uma hora cada, em horário e local pré-agendado com as famílias e participantes.

A quantidade de entrevistas e a duração de cada uma foram definidas, primeiro, pela exigência de deixar esse critério estabelecido no TCLE, de modo, a explicitar qual o comprometimento de tempo que a pesquisa acarretaria a cada participante.

Segundo, porque a realização dos testes da entrevista mostraram que, no geral, na primeira entrevista seria possível abordar panoramicamente todas as questões do roteiro, sendo possível concluí-la em, aproximadamente, dois ou três encontros.

Terceiro, por considerar que há pessoas que são mais expansivas e que poderiam demandar um tempo maior nas entrevistas e, assim, as quatro entrevistas previamente combinadas seriam o suficiente para a sua conclusão, sem a necessidade de ampliar as datas já agendadas com as famílias.

O roteiro das questões[39] visou abordar aspectos considerados fundamentais em relação aos objetivos propostos, entretanto, a realizações das indagações presentes no roteiro não significam, necessariamente, que as/os participantes tenham apresentado respostas para cada uma delas.

Há, portanto, aspectos apresentados pelas/os participantes que superam o que foi questionado, apresentam-se como elementos relevantes e inusitados, uma vez que não eram almejados pelas questões apresentadas no roteiro, mas, espontaneamente, abordados na fala das/os participantes ou familiares[40].

Assim como há omissões, isto é, questões que não foram respondidas por algumas pessoas sejam por dificuldade de compreensão sobre determinado assunto ou por desvio circunstancial do mesmo.

Por tal motivo, o discurso de cada participante tanto apresenta assuntos abordados por várias/os delas/es como apresenta elementos únicos não abordados no discurso de outras pessoas.

Esse resultado já era esperado, tendo em vista, que trabalhar com roteiros semiestruturados gera a possibilidade do imprevisível, do inusitado (ALONSO, 1998).

De modo geral, na primeira entrevista o diálogo foi embasado pelas questões do roteiro, cujo propósito era o de estabelecer um diálogo tranquilo e cordial, no qual a/o participante pudesse se expressar, se sentir ouvido e seguro quanto ao não desmerecimento das suas opiniões e estabelecer um vínculo de confiança entre a pesquisadora, a/o pesquisado/a e sua família.

Visando criar uma interação e "uma atmosfera na qual as pessoas se sentissem confortáveis para falar livremente sobre elas mesmas[41]" (TAYLOR e BOGDAN, 1987, p. 93).

Na segunda entrevista, houve a retomada das questões do roteiro, de modo, a verificar se havia ocorrido alguma mudança significativa de opinião ou percepção, em relação aos momentos em que as entrevistas ocorreram, pela intenção de verificar se algo importante havia sido recordado em momento posterior à realização da primeira entrevista e, observar possíveis coerências e discrepâncias nos discursos.

Na segunda entrevista, também, foram apresentadas algumas imagens[42] que simulavam situações de estudo em grupo e individual, de sala de aula, de atividades na quadra esportiva, de aulas no ambiente informatizado, de desentendimentos entre colegas, de pessoas

[39] O roteiro com as questões está no Apêndice B.
[40] Além da gravação de voz, cada entrevista foi sucedida de registros no diário de campo.
[41] Tradução livre.
[42] Imagens retiradas de um site de pesquisa da internet.

com e sem deficiência estudando na escola regular, aulas do PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas[43] e um desenho com o nome das disciplinas escolares.

Com essas imagens foi feito um diálogo informal em que a/o participante era convidada/o a deduzir o que cada imagem estava evidenciando.

A partir das deduções, foram apresentadas algumas perguntas sobre como era a postura dela/e em sala de aula, se estuda mais sozinha/o ou em companhia de outras/os colegas, se há intrigas com ou entre colegas na escola, sobre o tipo de aula que prefere, sobre o envolvimento pessoal em vários tipos de aula, sobre a adequação ou não da proposta para que pessoas com ou sem deficiência estudem juntas na mesma escola, sobre as disciplinas nas quais considera que tem mais facilidade ou dificuldade e a capacidade de ler com autonomia o nome das disciplinas escolares.

As respostas a essas questões, além de ampliarem as possibilidades de diálogo entre a pesquisadora e cada participante, retomaram as situações abordadas no roteiro de pesquisa, subsidiando, também, o trabalho de triangulação dos dados obtidos na primeira e na segunda entrevista, por meio da comparação das respostas e a percepção da manutenção ou não da coerência inerente ao pensamento de cada um/a.

Na terceira entrevista cada participante foi convidada/o a fazer uma representação de si no ambiente escolar, desenhando aquelas pessoas que elas/es julgam que lhe sejam próximas, com as quais tenham algum vínculo de amizade e que elas/es gostem de as manterem próximas, também, aquelas pessoas que pelas quais elas/es não tem apreço e que, se pudessem, manteriam longe delas/es.

Essas representações possibilitaram uma melhor visualização da situação da pessoa na escola e dos vínculos positivos ou negativos que ela estabelece com colegas e professoras/es.

Por vezes, evidenciou que por mais que a escola seja relatada como um ambiente agradável, onde se tem colegas e atitudes de solidariedade, a pessoa com deficiência intelectual, em alguns casos, ainda passa por situações de isolamento em relação a seus pares.

Foi realizada, também, a análise do dossiê escolar[44] de cada participante. Nele buscaram-se informações sobre a trajetória escolar, o tempo de estudo em escolas da RME de Goiânia, o laudo e as avaliações descritivas realizadas sobre cada participante.

No entanto e no sentido de manter uma postura reflexiva, nenhum dossiê foi observado antes da realização da primeira entrevista, evitando a criação de prenoções ou de

[43] As aulas desse programa ocorrem uma vez por semana durante um semestre e são ministradas por um/a policial militar dedicada/o a ele.
[44] O roteiro de observação do dossiê é o apresentado no Apêndice C.

preconceitos que interferissem negativamente no processo de conhecimento de cada aluna/o (ALONSO, 1998).

Foi por meio das entrevistas que cada um/a se apresentou, nesse sentido, o dossiê configura-se como um recurso que amplia as informações sobre cada sujeito, não sendo um definidor de quem e de como são.

No TCLE há o compromisso de que as entrevistas ocorreriam em ambientes reservados e com a presença da/o pesquisada/o, sua/seu responsável e a pesquisadora. No entanto, por decisão ou por necessidade das próprias famílias nem todas as entrevistas transcorreram dessa forma.

Dentre as vinte pessoas participantes, doze estiveram acompanhadas pela mãe ou, eventualmente, por algum outra/o responsável. Dessas/es apenas um contou com a presença constante do pai.

Quatro pessoas participaram das entrevistas sem a presença de algum/a responsável.

As famílias justificaram previamente que não poderiam participar, na maioria dos casos, em virtude da jornada de trabalho, mas expressaram confiança na condição da filha/o de participar com autonomia e independência mesmo com a ausência da família. Acertaram.

Quatro participantes contaram com a presença de algum/a responsável em algumas entrevistas e em outras estiverem só com a pesquisadora. Veja o gráfico 5.

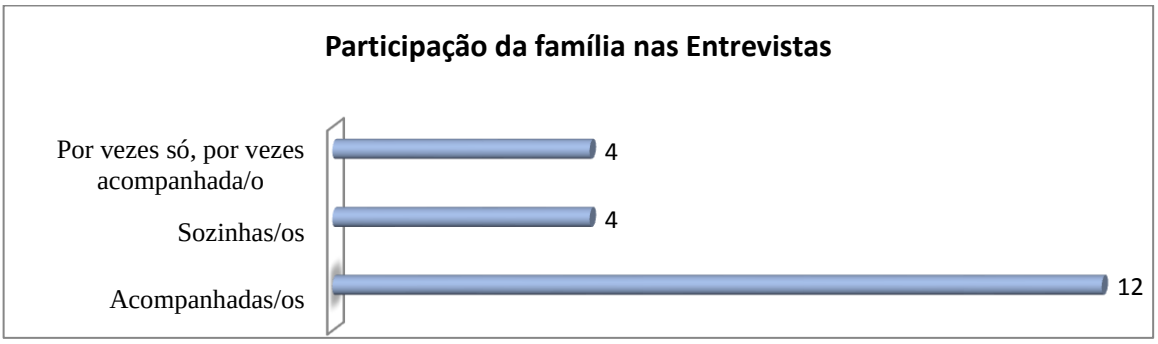

Figura 10

Um fato que chamou bastante atenção é o de que o cuidado e o acompanhamento dos filhos permanecem sendo uma atribuição social marcadamente feminina.

Apenas um dos pais acompanhou sistematicamente o filho. Três participaram em um momento ou outro, tendo ficado sob a responsabilidade da mãe o acompanhamento efetivo.

Não por acaso, algumas mães relataram informalmente a angústia de ter a/o filha/o sob sua exclusiva responsabilidade, de não ter apoio dos pais e/ou maridos no processo de cuidado

e de tomada de decisões e dos dilemas decorrentes da recusa do pai e/ou marido em reconhecer e aceitar as características e necessidades da filha ou filho.

4.3. APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A descrição pormenorizada e, ao mesmo tempo resumida, de cada participante visa apresentá-las/os de forma mais realista, como pessoas que pensam, no entanto, com um pensamento não isento de vacilos, contradições, incoerências e insegurança.

Essas características do pensamento não são exclusivas das pessoas com deficiência intelectual, contudo, por serem nelas mais notórias têm sido utilizadas socialmente para demarcar o pensamento lógico do ilógico, a fala coerente da incoerente, numa categorização arbitrária e estigmatizante.

Durante os diálogos alguns desses vacilos foram notórios, alguns não souberam dizer a própria idade ou a data de aniversário, alguns tiveram dificuldades em relação aos meses do ano e com outras informações consideradas simples.

No geral, o descrédito à sua fala e à sua capacidade de elaborar pensamentos críticos advém da percepção de confusões com pequenas informações, incomuns para a idade.

Historicamente essas características do pensamento e da fala da pessoa com deficiência intelectual têm sido a justificativa para a invalidação social do seu discurso, para o menosprezo de sua capacidade de elaboração de discursos coerentes e críticos e, consequentemente, para o preconceito e a invisibilização da pessoa com deficiência intelectual.

O intento é evidenciar que há mais nas capacidades e representações das pessoas com deficiência intelectual do que o senso comum, formado em situação de isolamento social, permite supor.

A participação em ambientes menos excludentes e segregatórios não altera as características da pessoa com deficiência intelectual que tem, inegavelmente, um desempenho cognitivo inferior ao considerado normal, mas possibilita a ampliação das experiências, das análises e das reflexões que essas pessoas têm de si, do mundo e das relações que estabelece.

A proposta, então, é a de uma mudança de enfoque, no qual o discurso possa ser analisado como um todo, expressão de um sujeito que pensa, múltiplo, plural em si mesmo e em relação aos seus semelhantes.

Possibilitando visualizar que o pensamento e o discurso da pessoa com deficiência intelectual apresentam, também, coerências e é nelas o principal interesse deste trabalho.

Por isso, algumas provocações iniciais. Ao falar de um grupo de adolescentes com deficiência intelectual, estudantes na escola pública regular em Goiânia, não se está falando de um grupo homogêneo, com características, posturas, comportamentos, desejos, sentimentos e temperamentos semelhantes.

Trata-se de um grupo plural que destoa significativamente das imagens, já questionadas, de pessoas assexuadas com constante passividade, docilidade e infantilidade.

As descrições a seguir representam um extrato de quem é e o que pensa cada participante. Por serem extratos são apresentações simplificadas se comparadas ao conjunto dos dados obtidos[45].

Como um extrato, as descrições são a expressão da fala de cada entrevistada/o, por isso, a manutenção de palavras mais frequentes na expressão oral do que na escrita e a ausência de aspas que serão utilizadas apenas nos trechos que expressarem a transcrição de alguma frase.

Ao mesmo tempo, há nelas a intervenção da pesquisadora, no sentido, de dar-lhe introdução, coesão interna e o tornar descritivo evitando a sua formação por frases isoladas e desconexas. Não sendo, portanto, transcrição literal, tampouco, uma produção exclusivamente da pesquisadora.

Antônio[46] é um garoto de treze anos. Estuda na etapa G. É um menino alegre. Ao ouvir falar da escola abre um enorme sorriso, mostra a mochila e tenta dialogar. Ainda não consegue conversar de modo considerado normal para a idade. Fala palavras soltas, comumente, em tom bem alto, quase não forma frases. Dentre outras palavras, pronuncia o nome da irmã, do cunhado e palavras como neném, tia, você, meu, seu. Não conseguiu formular nem expressar respostas específicas para as questões que lhe foram apresentadas, mas tentou. Foi solícito, interagiu bem com a pesquisadora chamando-a constantemente de tia. Tentou dialogar, ajudou a guardar os materiais, brincou, fez charme e, a seu modo, foi bem falante. No geral, de modo ininteligível, porém, com notória disposição e alegria. As informações mais diretas que expressou são que vai à escola e que gosta de estar lá. A dificuldade de análise e de verbalização de Antônio não significa que ele seja incapaz de construir representações significativas, ele as constrói. No desenho que fez sua

[45] No apêndice D e E, há dois quadros com informações complementares.
[46] Todos os nomes são fictícios.

autodeterminação ficou evidente, corroborando para refutar a ideia corrente de que as pessoas com deficiência intelectual são sempre passivas. Solicitado a se desenhar, ele se recusou, optou por desenhar a pesquisadora e insistiu nessa opção. Nos momentos em que precisou de ajuda ele determinou como e quando ela deveria ocorrer. Suas representações foram apreendidas de modo diferenciado, a partir dos relatos da família e de colegas de escola sobre a postura dele na escola, sua sociabilidade e interação. Conclui-se que ele gosta de ir à escola, é sociável, esforça-se para ter autonomia, mas têm sido vítima de preconceito, às vezes, com agressões físicas, outras, pela indução de colegas para que ele bata em outras pessoas, beije as meninas à força, etc.

Caio tem quatorze anos, estuda na etapa H. É um menino alegre, autoafirmado, ama tanto a escola como estar com seus colegas e de participar das atividades. Tem uma elevada estima de si enquanto estudante. Tem uma memória exemplar e um bom repertório vocabular. Foi muito agradável e participativo. Iniciou a trajetória escolar aos seis anos, sempre em escolas municipais de Goiânia. Nunca ficou retido. Sua descrição contemplou aspectos escolares e cotidianos, ele tem grande apego a rotina. Gosta de todas as aulas, de escrever, de estudar, das aulas no ambiente informatizado, da turma, se sente bem tratado e tem bom relacionamento com todas/os. Na escola ninguém o chateia. É bom no computador. Faz as atividades com tranquilidade. Diz estudar com outras pessoas, mas se contradisse ao dizer que sempre faz as atividades e leituras sozinho, atitude coerente com sua característica de espectro autista, portanto, mais introspectivo. Durante as aulas não conversa, copia e estuda. Em sala fica bom, sentado, estudando. Prefere a turma regular. Suas habilidades são pegar o material, realizar caça-palavras e jogar, comer, beber suco, assistir televisão e DVD, recortar e colar adesivos do jornal. Não identificou em si nenhuma dificuldade, se considera bom em tudo. Sua diferença em relação aos colegas é apenas de pele. Lê com autonomia e tem uma letra muito bonita. Só falou sobre as coisas que gosta, das que não gosta se esquivou. É muito exigente e não gosta de receber ajuda.

Danyelle é uma moça de quinze anos, aluna do agrupamento G. Iniciou os estudos aos oito anos e está há cinco anos em uma escola municipal. A pedido da mãe ela ficou retida uma vez. Conseguiu compreender e responder as questões, mas só respondia após o aval da mãe com quem tem uma forte ligação. Se sente confortável com o apoio constante da mãe, por isso, permite que sua mãe fale, brigue, entenda e decida por ela. Mesmo não tendo deficiência física ou algum problema incapacitante, é a mãe quem lhe faz a higiene pessoal e zela para que ela esteja sempre limpa e bem arrumada. Devido aos problemas de saúde, falta muito às

aulas, mas ela não gosta de matar aula, nem de sair antes do horário ou de chegar atrasada. Mas não é o que acontece, sua família considera os horários de entrada, recreio e saída muito tumultuados e temem que alguém possa machucá-la, então, chega, propositalmente, alguns minutos após o início da aula, a acompanha até a porta da sala e a busca alguns minutos antes do término do período, novamente, na porta da sala de aula. É uma moça tímida e amável. Ama a escola, gosta da turma, na verdade, das meninas, demonstra se opor aos meninos. Não tem problema com ninguém da escola, gosta e se sente bem tratada por todo mundo. É uma boa aluna, não conversa durante as aulas, faz as tarefas e participa de todas as aulas, exceto as de Educação Física. Sua família não autoriza, teme que ela caia, que se machuque. A família não confia na eficácia do auxílio de colegas, nem da competência do/a professor/a de cuidar, ao mesmo tempo, dela e da turma. Só confiaria se tivesse uma professora dedicada exclusivamente a acompanhá-la, como não há não permite sequer que ela assista às aulas ou que participe do recreio, ela fica na coordenação fazendo atividade diferenciada e isolada da turma. Esse cuidado é decorrente dos problemas de saúde de Danyelle, cujo equilíbrio não é muito bom, também, por sugestão médica. Ela gostaria de passar o recreio conversando com as colegas e de poder jogar ou brincar nas aulas de Educação Física. Gosta de todas as aulas, especialmente as no ambiente informatizado. Quando está na escola se sente alegre. Prefere estudar na escola regular. Sua habilidade é ser afetuosa, boa aluna, ter letra linda e jogar. Acha que ainda não lê muito bem, mas se acha capaz de aprender a ler melhor. Quando precisa de ajuda para fazer as tarefas solicita às/os professoras/es, prefere esperar a pedir ajuda a colegas. Se pudesse, faria as atividades junto com as colegas e não sozinha.

Emir é um garoto de quatorze anos, estudante da etapa G. É um garoto feliz, cordial, comunicativo e atencioso. Estudou em escola especial e está há quatro anos em escola municipal. Ficou retido uma vez. Se descreve como alguém que gosta de ir ao shopping passear, comprar roupa, lanchar, ir ao clube, tirar foto, comer pizza, tomar uma Coca, brincar, viajar. Na escola gosta de escrever o seu nome e de pintar desenhos como ursinho, tartaruga, Shrek, Barbie, Ben 10, Sereia. Gosta, também, de brincar, correr, fazer bagunça, conversar. Na escola ele é um menino bom. Em sala de aula se sente feliz. As pessoas da sua escola são felizes juntas com outras. Sente preguiça de ir à escola, usa medicação e ela o deixa sonolento, apesar da preguiça, ama ir à escola. Tem um bom relacionamento com professoras/es e colegas. Prefere a escola regular. Sua afinidade e conflitos são, comumente, com meninas. Os colegas o provocam e ele os provoca também. Gosta de realizar as tarefas e ao fazê-las acaba “ganhando um pouco de felicidade”. Admitiu que dedica pouco tempo à

realização das atividades. Depois, disse que elas são feitas por um colega, nesses momentos rola um papinho também sobre alguns babados. Sua habilidade é cuidar da sua sala de aula, ele varre a sala e cata o lixo. Se acha cuidadoso. De suas dificuldades não recordou nenhuma. É uma pessoa perspicaz, sempre tenta resolver seus problemas e se coloca em condição de equidade com as/os colegas. Valoriza as relações de amizade e de parentesco.

Eva tem quinze anos e estuda na etapa H. Estuda em escola municipal há nove anos. Teve uma reprovação. Se acha bonita e inteligente. Esteve sempre solícita, educada e agradável. Gosta de ir à aula, de estar na escola, da turma, principalmente, das meninas que considera como amigas. Faz as tarefas e se considera uma boa aluna porque fica quietinha estudando, sempre sentadinha. É uma menina retraída. Gosta de conversar e de ficar junto com as colegas, observando-as enquanto elas conversam. Sua atitude é a de assistir as conversas, nem sempre interage. Só conversa quando elas tomam a iniciativa. Costuma ficar sempre caladinha e dentro da sala de aula. Gostaria de brincar durante o recreio, mas quase não brinca, só de vez em quando. Gosta quando as aulas são realizadas no ambiente informatizado ou no pátio. Faz todas as atividades e, mesmo que elas estejam difíceis, não gosta de pedir ajuda nem às/aos professoras/es nem às/aos colegas, prefere realizá-las sozinha. Ama a escola. Gostar de todas as matérias e professoras/es. Não reconheceu em si nenhuma habilidade, mas com o auxílio da família, disse que é boa para montar quebra-cabeça, jogar jogos de videogame e de computador. Disse ser boa para estudar. Não percebeu em si nenhuma dificuldade. Gosta da escola especial, mas para estudar todos os dias opta pela escola regular. Durante as aulas de Educação Física fica sentada, o professor a deixa de fora das atividades. Sua mãe gostaria que ela participasse mais ativamente das aulas de Educação Física, solicitou isso ao professor, mas disse não ter percebido mudança. Ainda não lê nem escreve, mas mantém seu caderno bonito e organizado com um volume considerável de produção. Imita o padrão convencional de escrever em todas as linhas e de uma margem à outra da folha. É bastante caprichosa, com uma elevada estima de si como estudante e como aprendiz. As/os professoras/es olham os cadernos, vistam as atividades e não reclamam de nada nem solicitam correção.

Florestan tem quatorze anos. Está na etapa H. Estuda em escola municipal há oito anos. Ele não fala frases, pronuncia palavras curtas como mãe, eu, tia, um, dois, A, sim, não. Mas é um bom informante, comunicativo, se empenha em ser compreendido. Complementa sua fala com gestos, exemplificações e desenhos. Insiste até que sua opinião seja compreendida. É um bom aluno, gosta de ir à aula, não faz bagunça, faz as atividades, é

comportado, presta atenção, é educado, gentil e responsável. Organiza seu material sozinho. Gosta muito de estar na escola, tem uma elevada estima de si como estudante. Tem prazer em estudar, se acha uma pessoa muito capaz. É obediente. Em sala, fica de boquinha fechada, sentadinho e de olhinho bem aberto. Prefere solicitar ajuda às/aos professoras/es do que às/aos colegas. Prefere realizar as atividades sozinho a fazê-las em grupo. Gosta das atividades realizadas no ambiente informatizado. Gosta das aulas do reforço, mas prefere permanecer em sala. Quando faz uma atividade e não tem bom resultado, estuda mais para melhorar seu desempenho. No geral, tem um bom desempenho escolar. Prefere atividades iguais às da turma. Não lê direito, mas tem iniciativa em associar as palavras ou solicitar que alguém leia para ele. A dificuldade de leitura não é problema. Mantém bom nível de desempenho escolar e de aprendizagem. Atribui a si grande importância para o seu processo de aprendizagem. Mantém bom relacionamento, mas evidencia uma postura de isolamento. Há colegas que o implicam e que o ameaçam. Tem consciência que, em alguns casos, isso só acontece com ele, porque reage com nervosismo e essa reação diverte a turma. Quando era menor o relacionamento com colegas era mais amigável, até o ciclo II, todas/os se falavam oi e se cumprimentavam dando beijinhos. A vida de pequeno era melhor, mas agora a sociabilidade está melhor. Não se posiciona como vítima, mas como um participante da situação. A presença das/os alunas/os baguncentas/os é importante para animar a turma, sem elas/es a sala ficaria mais triste. Prefere a escola regular. É diferente das/os colegas apenas na aparência. Suas habilidades são escrever, se comportar, ser pontual e presente. Sua dificuldade é o egoísmo em relação ao seu lugar na sala de aula e a apelação com colegas.

Francisco tem vinte e dois anos, estuda no agrupamento I. É alegre, comunicativo, tem bom vocabulário e é mais amadurecido que as/os demais participantes. É uma pessoa autoafirmada, Tem forte senso de coletividade, valoriza a escola, o coleguismo, a cordialidade, a alegria e a aprendizagem. Trabalha, por isso, tem baixa frequência escolar. Se diz normal no dia-a-dia, estudando na escola, brincalhão, trata todo mundo bem, risonho, não tem discriminação com ninguém, não tem diferença nenhuma de qualquer um, nem de outro, tudo é um só. Tem bom relacionamento com todas as pessoas da escola. Trata as pessoas com muita amizade, não é tinhoso, não briga, é normal. Preocupa-se em ser sempre agradável e alegrar as pessoas. Conversa com todo mundo, mas na hora da matéria é matéria. Nunca fica isolado. Gosta de como é tratado e se sente bem na escola, é um ambiente animado. Na escola, nada o desagrada. Tem um grupo de colegas, mas a amizade começa e termina na porta da escola. Não faz e nem gostaria de fazer atividade diferenciada. Se recebesse uma

atividade diferenciada questionaria o por quê. Solicita ajuda às/aos professoras/es e às/aos colegas. Já estudou em escola especial e não gostou nem do ambiente nem das pessoas. Prefere a escola regular, onde se sente bem, porque nela todo mundo aprende, entende todo mundo um pouco e ao redor. Na escola especial há aprendizagem, mas é menos do que a da escola regular porque há menos experiências com pessoas diferentes, só aprende o que é das/os alunas/os que são daquele jeito. As pessoas que ficam só no meio com quem tem deficiência só aprende o comportamento desse grupo, não dá para saber como será o comportamento da pessoa com deficiência mental sem colocá-la em situações de convivência com outras pessoas. Na escola regular há pessoas com vários tipos de deficiência e as pessoas sem deficiência podem aprender muita coisa com elas/es. Muita gente discrimina as pessoas que têm deficiência, mas não sabe como é o comportamento dessa pessoa quando convivendo com outras pessoas. Suas habilidades são desenhar, trabalhar, fazer objetos como coleira e peitoral para os cachorros, faz muita coisa bem. Não é muito bom para fazer contas, nunca teve vocação para aprender conta. As/os professoras/es não olham os cadernos, não dão visto, não dão retorno em relação às atividades, nem nas dele, nem das outras pessoas. Prefere estudar com algum colega. Acha que a escola poderia incentivar seus próprios talentos, envolvendo as/os alunas/os para ensinarem teatro, circo, fazer uma música. Tudo vem de fora, só mostra os de fora. Critica o pouco envolvimento de alguns/mas docentes em atividades coletivas como os jogos interclasse. Há professor/a que até fica lá no meio, mas não se envolve com as/os alunas/os. No horário do recreio observa a escola, ajuda as/os coordenadoras/es, observa tudo o que acontece. Quando há alguma coisa errada toma providência.

Gabriel tem quinze anos, estuda na etapa I. É bastante inseguro. Estuda na rede há três anos. É retraído, fica na defensiva. Tenta se proteger de gozações e do vexame de evidenciar suas dificuldades. É pouco ajudado em sala, não gosta de pedir ajuda às/aos colegas, só pede se for fundamental. Se constrange com colegas que riem dele e de suas dúvidas. Atribui muita importância às/aos suas/seus colegas, por isso, fica magoado com os comentários que elas/es fazem. Além dos comentários, tem uma cisma, às vezes, ele não sabe se estão falando dele, mas pensa que estão. Há poucos colegas que o ajudam a compreender os conteúdos e atividades. Estuda mais sozinho. Só faz atividade em dupla se for obrigado, embora, em dupla, preste mais atenção e se sente mais amparado, sozinho se dispersa mais. Gosta mais da postura de algumas/uns professoras/es do que da de outras/os. Frequentemente tem desentendimentos com colegas, às vezes, porque o implicam, mas há colegas que o incitam a

brigar. Há um colega que o provoca, xinga-o e, por ter a reputação de ser um dos melhores alunos, a coordenação e a direção sempre acatam a sua versão. Mesmo que outras pessoas testemunhem a favor de Gabriel, a sua versão fica desacreditada. Isso lhe faz sentir prejudicado e preterido. O relacionamento com a turma vai do bom aos momentos das implicâncias. A escola não o agrada muito, nem sempre se sente bem em estar lá. As/os professoras/es o ajudam a estabelecer um vínculo positivo com a escola. O relacionamento com funcionárias/os é melhor do que com as/os professoras/es. Suas habilidades são pintar, fazer contas de mais, menos e de dividir. Suas dificuldades são ler, fazer algumas contas com letras e a matéria de inglês. Gosta das aulas realizadas no ambiente informatizado. Faz atividades iguais às da turma e prefere que seja assim. A turma tem preconceito por causa da sua dificuldade de aprendizagem, mesmo assim, prefere a sala de aula regular.

Helena tem vinte e um anos e estuda no agrupamento G. Tem uma postura muito lenta, com dificuldade de coordenação motora e em verbalizar sua opinião, fala sempre baixinho e as respostas são com palavras ou frases curtas. Esteve sempre sorridente e solícita. Gosta de estudar. Ficar na escola lhe é agradável. Prefere estudar na escola regular. Não acontece dela não querer permanecer ou de se sentir triste na escola. Com um sorriso faceiro disse que faz bagunça. Sua bagunça é correr atrás de algumas colegas na hora do recreio, em sala não faz bagunça, mas conversa de vez em quando. Faz as tarefas sempre sozinha. As professoras e professores passam atividades em seu caderno, mas não olham nem vistam as atividades. Não recebe atividades para casa. Gostaria de ter aulas no AI. Gosta de desenhar. Acha a turma boa, mas tem pessoas que jogam bolinha de papel. Ela não participa disso. As professoras e professores a auxiliam a fazer as atividades. Suas habilidades são mexer no DVD e trocar os canais da TV. As dificuldades são escovar os dentes, tomar banho sozinha, ajudar a arrumar a casa, lavar as vasilhas. Na escola não tem dificuldade, está tudo bom.

Herbert tem quinze anos, sempre estudou em escola municipal. É um garoto solidário, tem prazer em ajudar as pessoas. É uma pessoa tranquila, autoconfiante, com forte senso de coletividade. Tem bom repertório vocabular e se expressa muito bem. Assume para si a responsabilidade de ajudar a organizar a escola, colaborando com o/a coordenador/a, com as merendeiras, com a bibliotecária e o faz por prazer, ele gosta de ser assim. Durante o recreio fica “de olho”, se tiver alguma briga, ele vai à coordenação e conta. A turma é baguncenta, mas ele não faz parte da bagunça. Gosta de sair da sala e passear pelo corredor, o que lhe rendeu algumas advertências. Se sente bem na escola, querido por todas/os. Se relaciona bem com todo mundo. Tem orgulho de nunca ter brigado na escola. Há

coleguinhas[47] que são maus, mas ele sempre consegue acalmá-los. Só não gosta dos maloqueiros, que usam droga e são de torcida organizada. Quando alguém está nervoso, tem a atitude de ajudar dizendo para se acalmar e tomar uma água. Estuda sozinho e prefere atividades iguais às da turma. Às vezes, recebe tarefas diferenciadas e gosta porque são só de pintar, mais fáceis. Quando precisa, pede ajuda às/aos colegas, às/aos professoras/es só esporadicamente. Gosta de ir para escola, mas acha ruim quando tem tarefa demais. Se a escola está cheia ele se anima mais. Prefere a sala regular em que todo mundo estuda junto e que inclua "dificuldades diferentes, deficiente, pessoa muda". Suas habilidades são pintar (se diz caprichador), jogar basquete, vôlei, queimada e mexer no computador. Se acha muito bom no computador, sabe fazer tabelas no Excel. Sua dificuldade é apenas com os conteúdos escolares. Participa das aulas de reforço, percebe que está aprendendo mais, mas não gosta e odeia ler.

Maurício tem quinze anos, é aluno da etapa G. Sempre estudou em escola municipal. A pedido da mãe ficou retido uma vez. É atencioso, prestativo, esperto, agradável e solidário. Tem dificuldade em memorização. É um bom aluno, gosta de ir à aula, gosta da escola, se sente bem no ambiente escolar, tem um bom relacionamento com suas/seus colegas e professoras/es, gosta da turma. Se sente sempre satisfeito na escola. Presta atenção às explicações. Trata todo mundo bem. Tem vez que faz as tarefas e tem vez que não. Às vezes, ajuda a cuidar da horta da escola[48] ou a carregar caixas de livros na biblioteca. Há tarefas que consegue fazer e outras que não. Nem sempre gosta de pedir ajuda. Prefere solicitar ajuda às/aos professoras/es do que às/aos colegas. Tem ido à frente da sala para conversar com o/a professor/a. Evita se expor perante a turma. Estuda sozinho. Suas atividades são iguais às do restante da turma. Se recusa a realizar atividades diferenciadas. Faz as tarefas, só não dá conta de respondê-las. Acha que tem muita tarefa e que o tempo é puxado. É difícil fazer tanta atividade. As respostas são copiadas do livro. Ele sabe onde encontrá-las. Participa mais das aulas de Artes e de Educação Física. Seu lugar como goleiro é garantido, quer jogar na linha, acha que se pedir os colegas vão deixar, mas ainda não pediu. Suas habilidades são carregar caixas, em Matemática, Inglês, Educação Física e futebol. No recreio fica correndo, brincando de bola. Prefere estudar em escola regular e fazer trabalhos individuais aos em grupo. Nunca teve problema com nenhum colega.

[47] Coleguinhas, no diminutivo, é a reprodução exata da expressão que ele utilizou.
[48] Assim como Herbert.

Nildo tem dezesseis anos. Estuda na etapa I. É um belo rapaz, alegre, comunicativo e franco. É impaciente, não gosta de ficar em sala, não gosta do barulho. Ficar em sala é sempre ruim. Participa de conversas zoando da cara dos meninos. Não é de conversar muito, o que gosta mesmo é de sair da sala. Em sala se não está conversando, está dormindo, fazendo tarefa jamais. Ele vai para a escola sem caderno ou qualquer outro material, só leva a carteira de bolso. Vai porque é obrigado. Passa quase todo o período escolar fora de sala brincando com quem está na Educação Física. Se pedem para ele voltar para a sala, ele não teima, vai. Dá um tempinho para despistar o/a professor/a e sai escondidinho novamente. Só fica em sala se não houver com quem brincar no pátio. Se o/a professor/a o manda fazer as tarefas ele finge que vai fazer, a/o aguarda se distrair e sai novamente. Sente vontade de realizar atividades de todas as matérias, mas não tem paciência. Quer aprender, mas desiste. Acha que se estudar é capaz de aprender. Em situação de atividade sempre fica nervoso. Nos momentos em que conseguiu realizar as atividades se sentiu bem, quando não consegue se sente envergonhado. Acha que o que lhe falta é força de vontade, tem preguiça demais. Tem bom relacionamento com professoras/es e funcionárias/os porque é obediente. Confia nas/os professoras/es porque elas/es ainda não desistiram dele. Gosta e se relaciona bem com a turma. É uma pessoa boa, trata todo mundo bem. Se algum/a colega o pede para não sair da sala, ele senta, não sai e não apela, quem dá esse conselho é gente boa, é amiga/o. Sua habilidade é andar de bicicleta. Na escola especial teria um ensino mais específico para ele. Quando as aulas são diferenciadas com vídeo e música ou no ambiente informatizado se sente mais motivado, consegue ficar na aula, se distrai, nem ouve barulho. Gostaria de participar de passeios com a escola, mas nunca teve essa oportunidade. Só vão as/os melhores e ele nunca é um deles. Se pudesse ficar em sala com a turma ouvindo música seria melhor, mas não pode. Gostava das aulas do reforço. É inteligente para algumas coisas e meio ruim em outras. O que gosta na escola é de lanchar, o lanche é muito bom.

Octávio tem quatorze anos, estuda na etapa G. Tem problemas na fala, mas conversa de forma satisfatória e compreensível. Sua disposição em responder aos questionamentos foi inconstante. Solicitado a evidenciar melhor a opinião ficava indisposto e com certa irritabilidade. É um bom aluno. Gosta mais ou menos de estudar, estudar é chato. Gosta de ir e de estar na escola. Gosta da turma. Não há nada na escola de que goste muito e nada de que não goste. Não recebe atendimento especializado nem aula de reforço. Faz as tarefas sozinho. Prefere estudar sozinho, mas gosta das atividades em grupo. Recusa as possibilidades de ajuda. Às vezes conversa em sala e no recreio. Não solicita ajuda nem às/aos colegas nem

às/aos professoras/es, não pede porque não quer. Em outros lugares que frequenta pede ajuda, mas na escola é tímido. Se solicitasse seria bem atendido. Tem um bom relacionamento com colegas, mas só fica com eles na hora de jogar futebol, nos demais momentos prefere ficar sozinho. Sua principal habilidade é jogar futebol, escrever bem e jogar videogame. Não identifica em si nenhuma dificuldade. Prefere estudar na sala regular. Às vezes presta atenção na aula, se não entende algo, pergunta. Faz tarefas de todas as matérias, sempre iguais as da turma e prefere que seja assim. Não se relaciona com funcionárias/os nem com professoras/es. Gosta das aulas realizadas no ambiente informatizado, na quadra ou no pátio.

Raymundo aos dezessete anos é aluno da etapa I. É um menino tímido, tem excelente memória, ama fotografias, afetuoso e muito fiel em relação às amizades. Fala pouco, com frases curtas em tom baixo e de modo compreensível. Ama tanto a escola regular quanto a especial. Gosta de estudar, de ir e de estar na escola. Quando está na escola se sente feliz. Gosta de todas as pessoas da turma. Ninguém o atrapalha, nem lhe faz maldade. Todas/os são boas/ons com ele. Sempre faz as tarefas junto com colegas que o ajudam. Na APAE é ele quem ajuda o colega. No caderno não há nada que demonstre que ele faça atividades nem como elas são. Ama tirar, guardar e visualizar fotografias tiradas com ele e com pessoas de quem gosta. Prefere as aulas realizadas no ambiente informatizado do que em sala de aula. Durante a aula fica olhando para as/os professoras/es. Ele as/os escuta. É bom para assistir Tarzan, Jane e Mickey, é apaixonado por desenho animado.

Ricardo tem quinze anos. É aluno da etapa I. Ama jogar bola. É um menino calmo. É bom aluno porque é quieto e não faz bagunça. É um menino bom porque não xinga, não joga lixo no chão, segura a porta para as/os professoras/es, não deixa a bola ir para a rua, é gentil e cuidadoso com as pessoas e com os objetos da escola. Costuma conversar um pouco em sala sobre futebol. Se lhe chamam a atenção fica mais quieto. Presta atenção às explicações, não conversa, mas a turma faz barulho. Faz as mesmas atividades que a turma e afirma fazer todas, depois disse que algumas ele não faz. Se sente tranquilo para pedir ajuda, mas é criterioso só recorre a quem é mais inteligente e atencioso. Estuda mais sozinho do que acompanhado. Só realiza atividades em grupo se for determinado. Gosta das atividades em dupla. No recreio conversa com colegas e joga pebolim. Gosta da turma, mas acha ruim ela ser baguncenta. A turma joga lixo no chão e bolinha de papel nas/os colegas. Não gosta da pichação que os turnos matutino e noturno fazem. Tem uma menina que o implica. Ele não implica ninguém. Participa sempre das atividades de Educação Física. Sua principal habilidade é jogar queimada e basquete. Sua dificuldade é nas matérias, também, em vôlei,

handebol e Artes. Gosta de ir à escola. Tem bom relacionamento com colegas e professora/es, os/as trata com educação, com colegas é ainda melhor. O bom relacionamento lhe faz sentir bem na escola. Não se relaciona com funcionárias/os. Prefere a sala heterogênea porque prefere estudar com pessoas inteligentes. Preferiria ter mais aulas no ambiente informatizado.

Roberto tem treze anos, estuda da etapa G. É um menino calmo, expressivo e cordial. É esforçado, se acha um bom estudante. Tem consciência de suas dificuldades e se sente inseguro. Tem dificuldade em memorização. O relacionamento com as/os colegas, professoras/es e funcionárias/os é bom. Conversa pouco, não entende muita coisa dos assuntos, se posiciona como alguém que está ali para ouvir. Quando compreende o assunto conversa e diz o que pensa. Há poucas pessoas que não gostam dele, que o chateiam e o chamam de burro. Essas pessoas atentam a sala inteira. Trata as pessoas bem, não xinga, não reclama, não maltrata nem as/os amigas/os nem as/os inimigos. Às vezes ele "grila", fica agitado, fala para não mexerem com ele ou denuncia à coordenação. Gosta de brincar com colegas. Só fica sozinho para estudar. Se sente bem tratado e isso o deixa feliz. Tem sido elogiado pelo bom desempenho no CMAI e isso o deixa feliz da vida. Nem sempre consegue fazer todas as tarefas. Prefere a escola regular porque uns/umas aprendem com os/as outros/as e convivem bem. Na escola especial ficaria separado dos/as amigas/os, mas haveria novos colegas, menos inimigos, mesmo assim, prefere a sala de aula regular. Realiza atividades iguais às da turma, mas, de vez em quando, recebe atividades diferenciadas. Percebe que elas são mais fáceis, mas não se incomoda. Diferenciada ou não mantém o mesmo empenho. Sua habilidade é desenhar. A maior dificuldade é estudar. Sente preguiça de ir para a escola, mas quando chega se alegra, tira a preguiça e sente que ter ido valeu a pena.

Sérgio tem dezesseis anos, estuda na etapa I. É um aluno frequente, não gosta de matar aula, só falta se precisar mesmo. É um aluno exemplar, gosta de fazer as tarefas, fica quieto no seu canto e não gosta de brigar. No ano anterior gostava de fugir da sala, mas não faz isso mais. É sério em sala, presta atenção na professora e não foge mais. Conversa só de vez em quando. Gosta de ir à escola, tem medo de acordar atrasado e perder aula. Nem sempre foi assim, teve um período em que não gostava muito de ir à escola. Gosta da turma e da escola por causa da amizade e das ajudas que elas/es lhe dão. Não conversa na hora das tarefas, em outros momentos conversa muito. Consegue fazer as tarefas, quando precisa recorre à ajuda de colegas e professoras/es. O reforço tem ajudado a melhorar seu desempenho. Sua melhora tem sido percebida por outras pessoas e ele tem sido elogiado. Foi elogiado até no conselho de ciclo, isso lhe faz sentir muito bem. Faz atividades idênticas às da

turma e gosta que seja assim. Tem bom relacionamento com todo mundo. Suas habilidades são tocar violão e cantar. Compôs algumas músicas evangélicas. De vez em quando é hostilizado, isso acontece com certa frequência e há alguns anos. Há pessoas que o xingam na escola quando ele está com os colegas e, também, na rua quando ele está andando com sua mãe. No geral, não dá bola, mas se sente abalado, isso o deixa com medo e inseguro. Não se vitimiza, essas provocações acontecem por causa da postura das pessoas que o provocam, elas geralmente caçam briga com todo mundo da sala e não por causa da sua postura pessoal ou da deficiência. Não tem raiva de ninguém, após os desentendimentos, com o tempo, as coisas se normalizam.

Soraia tem treze anos. Estuda na etapa H. É uma menina calma, tranquila, fala bem, conversa baixinho, de modo educado. Há momentos em que é insegura, indecisa e se contradiz. Como aluna ela está bem, gosta de estudar. Tem preguiça de ir para a escola porque tem dificuldade de levantar cedo, mas após chegar sente o ânimo melhorar. Sente que valeu a pena. Não pode matar aula, sua mãe não permite. O seu bem estar na escola depende da presença das amigas, se as amigas estão, ela se sente alegre se não estão ela se sente triste. Durante o recreio fica conversando com as colegas, esses momentos são muito agradáveis. Fazer as tarefas, individualmente ou em grupo, a deixa feliz. Geralmente, estuda com a ajuda de alguma colega. Faz atividades iguais às do restante da turma. Quando tem dúvida prefere pedir ajuda às colegas com quem tem mais liberdade. Às vezes, recorre às/aos professoras/es e, as vezes, tem vergonha. Se acha tímida, embora, as/os professoras/es sempre lhe atendam bem. Apresenta suas tarefas às/aos professoras/es, que dão os vistos e, às vezes, é aconselhada a melhorar e a corrigir os erros evidenciados. Gosta de todas as matérias. Se acha uma pessoa legal, bem tratada por todas/os. Tem uma tia da cozinha que é sua amiga. Não gosta da bagunça da turma, mas ninguém mexe com ela. Sua maior habilidade é cozinhar. Se sente parecida com as colegas porque, como elas, ouve som e gosta de usar brinco. Não se sente diferente das/os colegas em nenhum aspecto. Não conseguiu opinar sobre qual escola preferiria se a especial ou a regular. Na sua turma há pessoas que são mais inteligentes e outras que têm mais dificuldade. Faz parte do grupo com as pessoas mais inteligentes. Acredita na sua capacidade de aprendizagem.

Tatiana tem quinze anos, estuda na turma H. É comunicativa, espontânea, gosta de conhecer novas pessoas. É educada, atenta, fica sempre na sua, gosta mais é de ficar conversando, fazendo bagunça. Não gosta muito de realizar as atividades, acha chato copiá-las do livro. Disse sempre fazer as tarefas, depois disse que, às vezes, pede para algum/a

colega fazer as tarefas por ela. Em casa, às vezes, as irmãs fazem suas tarefas, mas tem o cuidado de passar a limpo, para ficarem com a sua letra. Depois, disse passar o primeiro semestre sem fazer as tarefas. No meio do ano copia tudo para passar de ano. Apresenta as atividades sempre apreensiva, mas as/os professoras/es nunca lhe mostram erro algum. Tem um grupo de colegas com quem conversa durante as aulas. Essa situação é recorrente, quando não podem conversar em voz alta passam bilhetinho de um/a para outro/a. Isso faz com que as/os professoras/es sempre chamem a atenção da turma, que peça para mudar de lugar ou mandem para a secretaria. Estar na escola com as amigas a deixa feliz. Criticou, na escola municipal, a grande quantidade de alunas/os por sala, a bagunça das/os alunas/os, a proibição de um/a aluno/a emprestar livro a outra/o, a data das provas não serem avisadas com antecedência e a pouca realização de passeios. Pensa que isso seja regra em todas as escolas municipais. Ela não vê mal algum em uma pessoa pedir ajuda à outra, o que não pode é emprestar o caderno, pedir resposta ou fazer as tarefas pela/o colega. Sua habilidade é ser boa para fazer prova por achar que consegue realizá-las com rapidez e ter boa nota. Por outro lado, disse que em dia de prova costuma ficar nervosa, treme as bases, chega a passar mal. Sua dificuldade é a disciplina de Matemática. Prefere a sala regular. Tem uma relação antagônica com professoras/es. Rejeita as posturas impositivas e distante das/os alunas/os, só gosta das/os que lhe dedicam mais atenção. Há professoras/es que estabeleceram um combinado com a turma de fazer silêncio durante um período da aula para conversarem livremente nos minutos finais. Ela ama esse combinado, acha que todas/os as/os professoras/es deveriam proceder assim.

Tomaz tem dezesseis anos, estuda na etapa G. É bastante comunicativo, alegre e vaidoso. Se acha bonito. Se apresentou em dois momentos distintos. Em um, estava péssimo, fazia muita bagunça, não fazia as tarefas, brigava de porrada com os meninos e era encaminhado todos os dias à coordenação. A indisciplina era uma forma de sociabilidade, aproveitada por ele que preferia passar a imagem de custoso do que a de quem tem dificuldade. Era um atentando o outro. Gosta de chamar a atenção. Se preocupa em forjar uma melhor imagem de si, sobretudo, para as meninas. Tem problema de visão, precisa usar óculos, mas não usa, acha feio. Tem se recusado a participar das aulas de reforço, não quer que vejam suas dificuldades. As meninas da escola são as mais bonitas que ele já viu, se preocupa com o que elas vão pensar. Por causa delas, decidiu mudar, senão seria expulso. Não poderia sair daquela escola. Recebe atendimento de AEE, gosta do atendimento e é assíduo. Esse atendimento não ameaça sua reputação porque é no contraturno e em outra escola, não o

expõe aos colegas. Não gosta muito de ir à aula, mas quando está lá acha bom. Não costuma se sentir chateado, nem incomodado com nada na escola. Se sente orgulhoso por poder desfilar no recreio com três meninas. Rejeita a possibilidade de estudar em escola especial. Sua habilidade é jogar capoeira. A dificuldade é em Matemática e Geografia. Tem colegas que gostam dele, o aconselham a ficar quieto, a fazer as tarefas, ele tenta respeitar. Mas brigava e xingava até com elas que reagiam isolando-o, quando ele melhorava o bom tratamento voltava. Começou a se esforçar mais, estava quietinho, fazendo as tarefas, se tornou um bom aluno e o relacionamento com todo mundo está ótimo. As/os colegas o têm parabenizado pela mudança. É uma boa pessoa porque é alegre, diverte as pessoas. Tem se sentido alegre por realizar as atividades. Se acha parecido com os colegas por ser chique como eles. Em relação às tarefas, mesmo na nova fase, ainda dá uma escapulidinha.

4.4. APRESENTANDO AS AUTO-REPRESENTAÇÕES

A análise dos discursos evidencia a singularidade de cada sujeito, com sua forma de ser, pensar e agir.

Por um lado, evidencia que há muitas semelhanças e convergências em seus discursos e são, principalmente, as convergências que serão apresentadas nesta seção.

A maioria, além da deficiência intelectual, tem outros problemas de saúde, sendo a deficiência apenas uma de suas características.

Há grande disparidade em relação à capacidade motora, de oralidade, de autoafirmação, de memorização e de aprendizagem no grupo pesquisado. Parte dessa disparidade advém dos problemas de saúde de cada um/a, mas parte manifesta-se como reação aos relacionamentos que estabelecem com a família, com a escola e com seus pares.

Os dados evidenciam, que a concepção de que as pessoas com deficiência intelectual compõem um grupo homogêneo, com características sempre comuns não se aplica. Vygotski (2012) ajuda a compreender essa diversidade ao afirmar que "(...) O débil mental[49] nunca pode ser apresentado como débil mental em geral[50]" (p. 24).

[49] Este artigo foi produzido na década de 1920, portanto, quase um século antes que o termo deficiência intelectual fosse adotado.
[50] Tradução livre.

As noções de **bom** e de **mau** aluna/o estão muito bem compreendidas pela maioria das/os participantes. As descrições de si obedecem aos critérios sociais de definição corrente do ideal de bom e de mau aluna ou aluno.

A maioria se apresentou como sendo boa/bom aluna/o, analisando-se e definindo-se a partir dessa noção e dos atributos que lhe caracterizam, mas nem todas/os se classificaram.

Em alguns casos, como o do Florestan, da Eva, do Caio, da Danyelle e do Roberto está expressa a representação de uma pessoa que é sempre boa ou bom aluna/o, evidenciando certa constância em sua postura como estudante.

Mas há exemplos como os de Gabriel, Helena, Herbert, Ricardo, Sérgio, Soraia, Tatiana e Tomaz em que a postura de boa aluna ou bom aluno não é constante. Salientando que além da intenção pessoal de ter uma boa postura na escola, há momentos, circunstâncias e decisões que influenciam a sua postura diária, tornando-as melhores em alguns momentos e em outros nem tanto. Observe o gráfico 6.

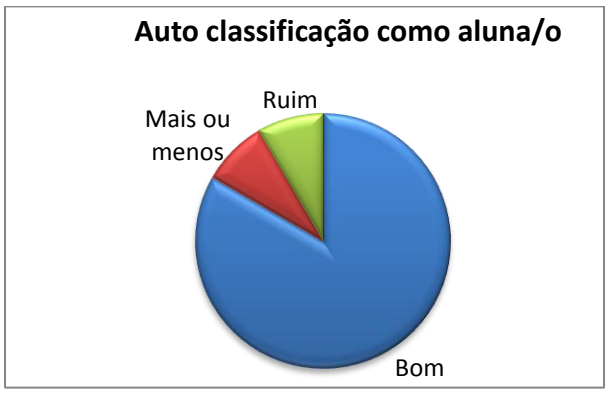

Figura 11

A disciplina e a indisciplina são recursos que as/os auxiliam na construção dessa imagem positiva, seja adotando a postura de uma boa aluna ou bom aluno, demonstrando organização, obediência e dedicação, tornando-as/os constantemente elogiáveis ou por meio de bagunça, de conversas paralelas e de brigas que as/os equiparem a postura de outras/os colegas, ficando, dessa forma, em equidade em relação às/os demais, postura evidenciada principalmente por Tomaz.

A auto classificação e a referência a modelos típicos de alunas/os como o bom aluno, o custoso, o indisciplinado, dentre outros, tal como observado nos discursos, revela a coerência das auto-representações com as concepções construídas socialmente e, certamente, apreendidas no processo de socialização realizado nas instituições sociais, principalmente, pela família e pela escola.

A preocupação com a postura pessoal é recorrente no processo de construção de uma imagem social positiva de si em relação a seus pares e essa preocupação é evidenciada pela análise dos discursos, valendo-se, inclusive, de atitudes que mascarem suas dificuldades e limitações pessoais.

Além disso, a indisciplina revela que esse problema não está, necessariamente, no sujeito que a evidencia. Há relação entre a sociabilidade e o comportamento, portanto, a indisciplina é fruto de um contexto relacional em que ela não seja, por vezes, provocada pelo sujeito, mas uma reação a provocações e agressões simbólicas nem sempre percebidas no contexto escolar, ou seja, integra e reflete um contexto social e as interações dele decorrentes.

Os discursos evidenciaram que a medida mais comum nas escolas para coibir a indisciplina, ainda é a punição, no entanto, revelou, também, a fragilidade desse recurso que não é percebida por alguns/mas participantes como algo capaz de solucionar os problemas disciplinares de fato.

Nildo, por exemplo, declarou sentir vontade de participar dos passeios da escola, mas que nunca teve essa oportunidade por não ser um dos melhores alunos. Essa restrição não foi suficiente para que ele se tornasse um aluno com o padrão adequado para participar dos passeios, embora, a sua vontade não tivesse deixado de existir.

Tatiana, também, relata várias situações em que ela e outras/os colegas sofrem punições em decorrência da conversa persistente em sala de aula, mas que isso não tem sido o suficiente para que o comportamento, dela e o da turma, se torne menos recriminável.

Em relação ao apreço que têm pela escola apenas um participante, o Gabriel, disse não gostar muito da escola. Para ele, a escola é um ambiente agradável quando tudo está bem entre ele, as/os colegas e as/os professoras/es, mas ela se torna um ambiente desagradável quando algum colega o provoca ou o desrespeita.

Os problemas enfrentados por Gabriel na escola são decorrentes, sobretudo, do descrédito de algumas pessoas ao fato dele ter a deficiência intelectual e à sua fala.

Gabriel é um adolescente típico, que tem a sorte de não ter problemas de saúde que comprometam o seu desenvolvimento pessoal, assim, ele é um garoto com atitudes e comportamentos típicos para a idade, por isso, tem sido recorrentes questionamentos se ele realmente tem deficiência intelectual ou se ele apenas banca o “espertinho”, fazendo o que quer e deixando de fazer o que não quer, sempre voluntariamente.

Há questionamentos do tipo: Como que ele é tão bom para fazer o que lhe agrada e só tem dificuldade, na escola, para aprender os conteúdos?

Esse tipo de questionamento evidencia um dos tratamentos sociais dedicados às pessoas com deficiência intelectual que é o da dúvida, o da suspeita, como se a pessoa com deficiência intelectual tivesse que ser ruim em tudo ou boa em tudo.

Ao relatar esses fatos ele evidencia um equívoco comum em relação às pessoas com deficiência intelectual ainda popularmente imaginada como "boba", uma pessoa que não percebe nada ao redor, que não consegue compreender as coisas que lhe dizem respeito ou que lhe interessam, sempre alienada.

As/os demais, mesmo as/os que têm relações conflituosas, como Tomaz, Nildo e Tatiana declararam gostar da escola. Observe o gráfico 7.

Figura 12

Sobre a vontade de ir para a escola, novamente, a maioria declarou que gosta de ir à escola. Apenas uma pessoa, o Nildo, declarou que não gosta de ir, que vai obrigado, porque a mãe não lhe deixa matar aula. O interessante é que mesmo não gostando de ir à escola é uma pessoa que declara gostar da escola.

Duas pessoas, Herbert e Soraia, afirmaram que de vez em quando gostam de ir à escola e, às vezes, não. Ambos justificaram essa opinião dizendo que se as/os colegas estão na escola ela é um ambiente agradável, mas acham desagradável ficar na escola sem a companhia das/os colegas.

Dentre as pessoas que declararam que gostam de ir à escola, cinco declararam que sentem preguiça, mesmo assim, gostam de ir e sentem que ter ido valeu a pena. Em alguns casos, essa preguiça é efeito do uso de alguma medicação.

Essa opinião revela que as pessoas com deficiência intelectual não estão indo para a escola apenas por uma imposição da família, tampouco, com objetivo de amenizar o trabalho das famílias no cuidado com suas filhas e filhos. Há um apreço pela escola e uma disposição pessoal em frequentá-la. Veja a representação dessa opinião no gráfico 8.

Figura 13

A maioria declarou que, se necessário, solicita ajuda para a realização das atividades e/ou compreensão dos conteúdos.

Dentre essas pessoas, há cinco pessoas que preferem solicitar ajuda às/aos colegas, evitando chamar as/os professoras/es.

Há quatro que preferem solicitá-las às/aos professoras/es do que as/aos colegas.

Há dois que quase não solicitam ajuda, mas afirmaram se sentir a vontade para fazê-lo.

Duas pessoas afirmaram que não solicitam ajuda em hipótese alguma.

Duas pessoas afirmaram que evitam pedir ajuda, mas, caso necessitem, o fazem de forma reservada e a poucas pessoas, evitando se expor publicamente.

Quatro pessoas declararam que solicitam ajuda tanto a professoras/es quanto a colegas. Observe o gráfico 9.

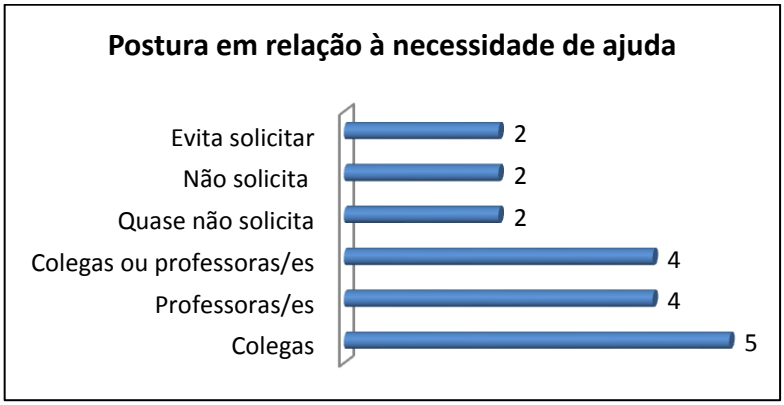

Figura 14

Foi unânime[51] a declaração de confiança, caso pedissem ajuda, na solicitude de colegas e professoras/es, mesmo assim, o que demonstram é que há certa recusa pessoal em solicitá-la e seletividade na escolha de quem poderia auxiliá-las/os.

O Ricardo, por exemplo, afirma que não pediria ajuda nem para os seus colegas mais próximos, nem para um dos meninos da sua turma que, na opinião dele, vive dormindo, ele diz que, se necessário, pediria ajuda a dois colegas porque eles são pessoas que prestam mais atenção nas aulas.

De toda forma, essas informações revelam o quanto colegas e professoras/es são importantes para a maioria das pessoas pesquisadas, uma vez que, solicitando ajuda ou não, há a confiança de que são pessoas com as quais se pode contar.

O Nildo oferece um bom exemplo dessa confiança, ele diz que não faz as tarefas de jeito nenhum e que não leva materiais escolares para as aulas, no entanto, questionado sobre o que ele faria, caso decidisse fazer atividades em alguma aula, ele disse que avisaria ao/à professor/a e que ele/a prontamente lhe arrumaria o que fosse necessário e que a falta dos materiais não seria impedimento para a sua realização. Em outras palavras, ele disse confiar que as/os professoras/es ainda não desistiram dele.

Em outro momento, ele relata que há momentos em que ele não sai da sala, como habitual, porque há colegas que lhe pedem para não sair e ele acha que quem dá esse conselho são pessoas amigas e que, portanto, merecem respeito, então, por respeito a essas/es colegas ele não sai da sala.

Muitas/os participantes valorizam as amizades e a importância das/os colegas no sentido de serem um fator de bem-estar fundamental para a construção de um vínculo positivo com a escola.

O mesmo foi evidenciado em relação às/aos professoras/es que, para algumas pessoas como a Eva, o Florestan e o Sérgio, se apresentam como fundamentais para o estabelecimento de um vínculo positivo com a escola.

No processo de construção e de manutenção de uma imagem social positiva de si, o retraimento, também, tem sido uma característica importante, uma vez que algumas/uns entrevistadas/os demonstram inibição, receio ou até mesmo recusa em expor suas dúvidas e a solicitar ajuda, mesmo declarando acreditar que se o fizessem seriam prontamente atendidas/os.

[51] Dentre as/os que responderam essa questão.

A autoafirmação possibilita um posicionamento mais equitativo em relação aos colegas. Ao contrário do que fora observado no Gabriel, cuja autoafirmação é ainda frágil. Ele, comumente, se sente inferiorizado e envergonhado diante da sua turma.

As pessoas entrevistadas demonstraram confiança em sua capacidade de aprendizagem e que veem seu desenvolvimento escolar com otimismo. Se mostraram, também, muito mais autoafirmadas enquanto estudantes da escola regular.

No tocante à realização das atividades a maioria, treze pessoas, declarou que fazem todas as atividades. Três declararam que fazem, mas nem todas.

Uma pessoa declarou que não faz as atividades de jeito nenhum. Observe o gráfico 10.

Figura 15

A realização das atividades é um aspecto controverso no cotidiano escolar, uma vez que as pessoas com deficiência intelectual demandam um tempo maior que a média para a sua realização e nem sempre, no cotidiano escolar, essa especificidade é considerada.

Além disso, há o fato de nem sempre as/os professoras/es olharem os cadernos, vistarem e/ou darem retorno quanto aos erros e acertos.

Dentre as pessoas que declararam fazer todas as atividades sempre há algumas que não conseguem realizá-las conforme esperado para a etapa escolar, inclusive, por ainda não serem alfabetizadas, mas fazem da forma como podem e conseguem, como é o caso, dentre outros, da Eva, do Florestan e do Octávio.

Há, também, as/os que copiam as questões e só colocam as respostas após a correção copiando-as do quadro ou pedindo a colegas ou a parentes que façam as tarefas por elas/es, como fazem, emblematicamente, Emir e Tatiana, que questionados sobre a realização das atividades disseram fazer sempre, mas depois se contradisseram, revelando que nem sempre fazem as tarefas e que a realização, as vezes, é feita por outras pessoas.

Dentre as/os que declararam fazê-las as vezes ficou evidente que a não realização não é decorrente da recusa pessoal em fazê-la e sim manifestação da consciência de que mesmo tentando realizá-las, as vezes, não conseguem dentro do tempo estipulado para tal, como declarado por Herbert e Maurício.

A maioria declarou que faz atividades iguais as realizadas pela turma e prefere que seja assim. A atividade diferenciada é uma marca visível da diferença, da dificuldade de aprendizagem e/ou de inferioridade cognitiva em relação às demais pessoas da turma. Rejeitá-la corresponde a se posicionar em condição de equidade em relação às/aos colegas.

Foram raros os casos em que a pessoa disse receber atividades diferenciadas. Duas pessoas, Herbert e Roberto, afirmaram que, de vez em quando, recebem atividades diferenciadas e que não acham ruim, mas admitem que elas são mais fáceis por serem, geralmente, só de pintar e desenhar.

Destaca-se o fato de que, possivelmente, outras pessoas também recebem atividades diferenciadas, mas que não relataram isso em seu discurso, dentre eles, Antônio, Raymundo e Helena. Observe o gráfico 11.

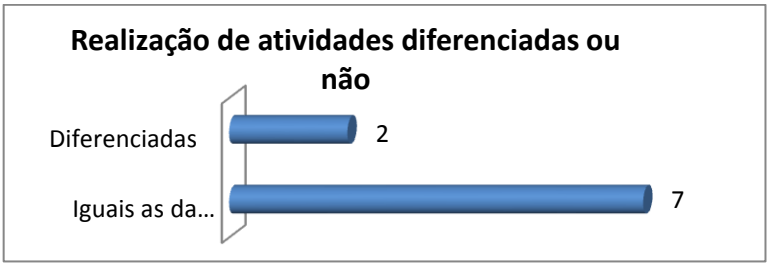

Figura 16

A respeito da preferência pela escola regular ou pela escola especial, onze pessoas preferiram a escola regular.

Três acharam que a escola especial é boa sim, mas para quem tem deficiência, colocando-se como alguém que não tem deficiência e que, por isso, deve permanecer na escola regular.

Duas pessoas acham que aprenderiam melhor em uma escola especial.

Essas opiniões revelam as representações e posturas que algumas pessoas têm sobre a deficiência como algo que se refere a outras pessoas, não a si própria, revela, também, a representação de que a escola especial consegue ensinar melhor às pessoas que têm deficiência.

Com exceção de Raymundo que tem muita vivência em escola especial, Nildo fez essa escolha com a esperança de que nela ele poderia aprender melhor, manifestando o desejo de

encontrar uma solução para a sua dificuldade de aprendizagem e, também, por perceber que na escola onde estava os esforços não estavam sendo bem sucedidos.

Evidenciando, claramente, o desejo de ter uma oportunidade de aprendizagem, a representação de que a escola especial poderia lhe oferecer isso e a compreensão, mesmo que inconsciente, de que a escola regular não tem conseguido lhe oferecer as condições necessárias de aprendizagem.

A perspectiva de Raymundo fica melhor compreendida quando observado um trecho da sua fala em que ele diz que na escola sempre há colegas que o ajudam a realizar as atividades, mas que na Apae[52] é ele quem ajuda o colega. A mudança de condição em ser quem recebe ou quem oferece ajuda faz todo sentido.

Uma das entrevistadas se mostrou em dúvida, por vezes, achava que na escola especial ela poderia aprender melhor, por outro lado, disse que na escola regular ela também aprende bem, não tendo formulado uma opinião conclusiva a respeito.

O aspecto negativo principal atribuído às escolas especiais refere-se à limitação dos contatos sociais, uma vez que a interação, a sociabilidade e a aprendizagem ocorre entre grupos mais restritos.

Francisco, por exemplo, defende que na escola especial as pessoas aprendem, mas aprendem menos do que quando estão em escolas regulares porque há menos vivência com pessoas diferentes. Para ele, na escola em que há muitas pessoas diferentes é possível aprender muitas coisas com elas, tanto quem tem deficiência aprende com quem não tem, como quem não tem deficiência, também, aprende com quem tem. Veja o gráfico 12.

Figura 17

A escola regular é muito importante para as/os entrevistadas/os, pois é uma forma de a/o habilitar a viver em sociedade, a se comportar de modo adequado a seu tempo e grupo

[52] Ele recebe Atendimento Educacional Especializado na escola municipal e em uma das unidades da Apae em Goiânia.

social, além de ser uma forma de conferir a si características de equidade em relação as outras pessoas, de mostrar a sua capacidade como estudantes e aprendizes.

Ao abordarem os relacionamentos afirmaram, em sua maioria, que estabelecem bons relacionamentos na escola, seja com funcionárias/os[53], professoras/es e colegas.

A maioria, onze pessoas, declarou que tem um bom relacionamento com funcionárias/os, enquanto, seis declararam não ter contato com elas/es, motivo pelo qual não há um relacionamento efetivo entre ambas/os. Observe o gráfico 13.

Figura 18

A respeito do relacionamento com professoras e professores, treze pessoas declararam ter um bom relacionamento.

Raymundo demonstrou se relacionar bem e ter apreço pelas professoras e professores a quem se referia com grande carinho, mas não o declarou expressamente.

Antônio não conseguiu se expressar convencionalmente, por isso, o único registro a respeito do seu relacionamento é o da ficha descritiva.

Herbert assumiu que se relaciona bem, mas não gosta quando lhe "pegam no pé", mas admitiu que quando isso acontece, as/os professoras/es têm razão.

Duas pessoas, Gabriel e Tomaz, declararam que o relacionamento às vezes é bom e às vezes não, depende das circunstâncias.

Octávio declarou que não se relaciona com as professoras/es.

Tatiana disse que o relacionamento não costuma ser muito bom, é meio distante, sendo pior com algumas professoras/es e melhor com outras/os.

Apesar de suas particularidades, quando agrupados por similaridade, evidencia uma proporção de 80% de bom relacionamento e 20% para os não considerados sempre bons. Veja o quadro abaixo.

[53] Esse termo se refere às/aos profissionais da educação que não exercem atividades de docência ou alguma função lhe seja equivalente.

Quadro 4 – Relacionamento com professoras/es

Bom relacionamento presumido	Se relaciona bem, segundo a ficha descritiva	Bom relacionamento autodeclarado	Bom relacionamento autodeclarado, mas não gostam quando "pegam no seu pé"	Relacionamento ambíguo	Não é muito bom, é meio distante	Declara não se relacionar com professoras/es
Raymundo	Antônio	Caio Danyelle Emir Eva Florestan Francisco Helena Maurício Nildo Ricardo Roberto Sérgio Soraia	Herbert	Gabriel Tomaz	Tatiana	Octávio

Figura 19

Em relação à turma, dezessete pessoas declararam que gostam da turma, duas pessoas, Gabriel e Herbert, disseram que, às vezes, gostam e, às vezes, não.

Apesar de gostarem da turma, foram capazes de fazerem críticas a ela. Veja o gráfico 14.

Figura 20

Ricardo, por exemplo, diz gostar da turma, que se sente bem em sala de aula, mesmo assim, a considera um pouco ruim porque ela é muito baguncenta, joga lixo no chão, joga bolinha de papel nos colegas e faz pichações.

Soraia expressou opinião semelhante, ela gosta do clima de descontração que há em sua sala de aula e do fato de ser bem tratada por todas/os, mas acha ruim o fato dos meninos serem baguncentos, salvo exceções. Ela não gosta da atitude deles de fazerem bagunça, "atentarem" todo mundo e ficarem falando ao mesmo tempo que as professoras e professores porque isso atrapalha a compreensão da turma.

Gabriel evidenciou uma relação antagônica com a turma, há momentos e pessoas que lhe fazem se sentir bem em sala, mas há pessoas e situações que lhe causam desagrado e/ou desconforto. Ele demonstra se sentir preterido e criticado na turma em virtude da sua dificuldade de aprendizagem.

Já Herbert demonstra não ter problema de relacionamento com a turma, mas lhe desagrada quando a turma está baguncenta, ele a prefere nos momentos em que não há bagunça.

A despeito de possíveis desentendimentos ocorridos com colegas na escola, os discursos evidenciam uma situação de envolvimento, de amizade, de diálogos e de bom relacionamento com colegas, no entanto, observa-se que, em alguns casos, esse envolvimento real se refere mais a convivência no mesmo ambiente, do que ao estabelecimento de um vínculo mais próximo com colegas, revelado pela situação de isolamento de alguns participantes tanto na escola, como em outros espaços sociais.

Francisco ilustra bem essa situação. Ele relata que tem um ótimo relacionamento com todo mundo, que há um grupo de colegas que estão sempre juntos, mas que a amizade começa e termina na porta da escola, na saída cada um vai para o seu canto, não é aquela turma que até na hora de ir embora está junto, não é um grupo daqueles que vão até a porta da casa.

A convivência de pessoas com deficiência intelectual com outras pessoas no ambiente escolar tem possibilitado aprendizados recíprocos sobre como se comportar nesse ambiente e em relação às pessoas que a frequentam, no entanto, ainda acontecem atitudes de zombaria e de desrespeito à dignidade da pessoa com deficiência intelectual que, por vezes, é tratado como o bobo, o sem noção.

Antônio é o exemplo mais emblemático dessa situação. Ele se esforça no sentido de estabelecer vínculos de amizade e de boa sociabilidade com colegas, no entanto, há colegas que se aproveitam da sua inocência e dizem para ele cuspir em alguma pessoa, "pegar na bunda das meninas"[54], bater em algum colega e ele, pela falta de malícia, vai e faz o que lhe disseram para fazer.

Como os meninos que têm essas atitudes ficam sorrindo, achando graça dessas situações, ele fica pensando que aquilo é algo legal, sem perceber o que está acontecendo de fato.

Sérgio, também, apresenta bons exemplos de situações de hostilização. Quando ele estava no ciclo II uma colega o ameaçou com um canivete.

[54] Segundo relato da Tatiana, que é sua colega de escola.

Poucos anos depois, já no ciclo III, alguns colegas de outra sala começaram a hostilizá-lo. Quando ele andava com os colegas pela escola ou com a sua mãe, pelo bairro, e encontrava esses meninos, eles o chamavam de banana. Durante a realização das entrevistas houve, também, um colega que o ameaçou de morte.

Sérgio admite que quando essas coisas acontecem ele se sente inseguro e abalado, mas afirma que esses problemas sempre se resolvem rapidamente, as coisas voltam ao normal e as pessoas que o implicam, com o tempo, acabam se tornando amigas novamente.

Florestan vivencia situações similares. Há colegas que o implicam, brincam de forma desagradável para deixá-lo nervoso, às vezes, puxam a cadeira ameaçando derrubá-lo, fingem soltar "pum" dizendo que foi o Florestan quem o fez, saem da sala correndo deixando-o com medo de cair, assustando-o com apito ou trancando a porta do banheiro, além de algumas ameaças de agressões físicas com estilete e ameaça de morte.

Contudo, assim como Sérgio, percebe que pouco depois as coisas se normalizam, e esses problemas se resolvem.

As hostilizações e as atitudes de violência física ou simbólica não são práticas generalizadas em todas as escolas, mas ainda acontece em uma frequência perturbadora.

Contudo, com exceção de Gabriel, não há a postura de vitimização, essas atitudes não são encaradas apenas como preconceito e sim decorrentes de posturas conflituosas de colegas que provocam outras/os e, não, uma atitude exclusiva com as pessoas que têm deficiência intelectual.

Ricardo apresenta um bom exemplo ao afirmar que na sua sala de aula há uma menina que implica com ele e com o restante da sala. Essa situação é semelhante à descrita por outras/os participantes, como o Herbert e o Sérgio, situando as hostilizações como decorrente de uma postura de implicância que não é exclusiva a ele e não decorrente, exclusivamente, de preconceito.

Questionadas/os especificamente sobre a ocorrência de preconceito, algumas pessoas declararam, de antemão, saber o que é preconceito. Àquelas/es que disseram não compreendê-lo foi feita uma explicação.

Responderam que sabem e percebem que o preconceito ocorre na escola, mas sempre em outras salas, em outras turmas. Não na sua própria turma, nem com suas/seus colegas.

Algumas/uns exemplificaram, falando do preconceito contra quem usa óculos, contra quem é *gay*, contra quem têm deficiência, mas assumindo-se como alguém que não tem preconceito e que não é vítima de preconceito, salvo Gabriel, a única exceção.

No tocante à aprendizagem da leitura e da escrita, ela é mais difícil para as pessoas com deficiência intelectual. Há diferença significativa entre a condição de cada um/a para essa aprendizagem e não há um tempo definido a *priori* para que ela aconteça.

Mesmo com esforços sérios e efetivos de alfabetização há pessoas que terão essa aprendizagem de modo mais rápido, outras/os demandarão um tempo maior e há casos em que essa aprendizagem talvez não ocorra.

Contudo, a grande angústia das famílias é pela aprendizagem escolar. Muitas relataram que falta uma dedicação mais efetiva da escola no sentido de alfabetizar suas/seus filhas/os.

Pelo menos três famílias relataram que a aprendizagem do alfabeto e da escrita tem se dado a partir de ações da própria família, não relacionando-a ao trabalho realizado na e pela escola.

A figura abaixo representa a característica do agrupamento da pesquisa em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Observe o gráfico 15.

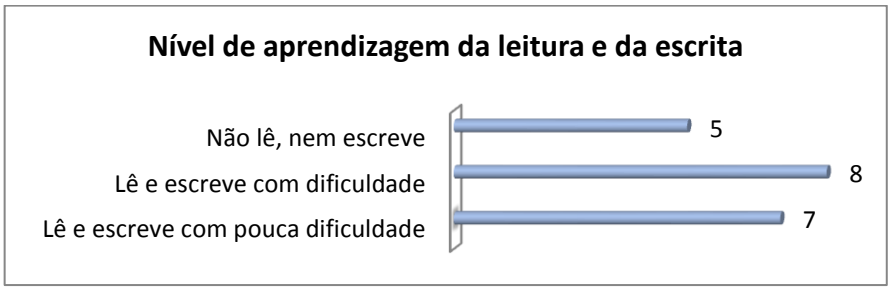

Figura 21

O ciclo III corresponde aos três últimos anos do ensino fundamental, portanto, espera-se que nele todas as/os estudantes estejam alfabetizadas/os, o que ainda não é uma regra entre as pessoas com deficiência intelectual.

Os dados revelam que a situação é crítica. Vinte e cinco por cento do total ainda não reconhece com independência as letras do alfabeto.

Quarenta por cento escreve, mas com dificuldade, uma vez que o processo de alfabetização ainda não foi concluído. Apenas trinta e cinco por cento do agrupamento da pesquisa lê e escreve com pouca dificuldade.

Nesse aspecto, ficou evidente a discrepância de expectativas de aprendizagem entre o que as famílias e escolas almejam e o que o agrupamento pesquisado anseia.

Enquanto as famílias e as escolas centram suas expectativas em torno da aprendizagem escolar propriamente dita, principalmente, em aprender a ler, escrever e fazer contas, o

agrupamento pesquisado evidenciou compreender o aprendizado escolar para além dos conteúdos, com significativa valorização do aprendizado decorrente da sociabilidade, da interação com colegas, professoras/es e funcionárias/os.

Dito de outra forma é como dizer que as suas expectativas e percepções de aprendizagem são mais amplas do que o evidenciado pelas famílias e docentes e esse é um dos motivos pelo qual teem apreço pela escola e satisfação pessoal em frequentá-la.

A maior parte do agrupamento participa ou já participou de atendimentos no CMAI, dentre essas/es, algumas/uns receberam alta do atendimento. Há uma grande demanda para o CMAI, a alta dos casos menos graves é uma forma de abrir novas vagas para as pessoas que, porventura, ainda estejam sem atendimento.

Outro problema evidenciado nas entrevistas é a oferta irregular dos atendimentos de reforço. Há alunas/os que mesmo não estando com escrita e leitura em nível esperado para a idade, não estavam recebendo nenhum tipo de atendimento de reforço ou especializado. Dentre eles, Florestan, Nildo, Gabriel e Octávio.

Questionadas/os se há algo que sabem fazer muito bem, talvez até melhor que suas/seus colegas, apresentaram respostas diversas, cujas habilidades não se restringem exclusivamente ao ambiente escolar. Algumas se referem mais, embora, não exclusivamente, ao ambiente doméstico e à vida cotidiana. Elas estão evidenciadas na figura 22.

Habilidades Pessoais

Andar de bicicleta	1
Cozinhar	1
Cuidar da sala, varrer, catar o lixo	1
Desenhar	3
É bom em tudo	1
Escrever	1
Estudar	2
Fabricar alguns objetos como coleiras e peitorais	1
Fazer caça-palavras	1
Fazer conta	1
Fazer prova	1
Fazer tarefa	1
Ir para a rua	1
Jogar capoeira	1
Jogos com bola	4
Jogos de vídeo-game e/ou computador	4
Letra bonita	1

Mexer no DVD e mudar o canal da TV	1
Montar quebra-cabeça	1
Pegar o material	1
Pintar	2
Ser boa aluna	1
Ser pontual e presente	1
Ser prestativo	1
Tocar violão e cantar	1
Trabalhar	1

Figura 22

Essas habilidades podem ser arbitrariamente agrupadas em sete categorias, tendo em vista, que há outras possibilidades viáveis de categorização e que cada atividade pode se referir, ao mesmo tempo, a várias categorias. Observe-as na figura 23, são elas:

Categorias das habilidades autodeclaradas

Atividades Laborais	Atividades Lúdicas	Atividades Artísticas	Atividades Físicas	Atividades Práticas	Comportamental	Atividades Escolares
Trabalhar	Jogos de vídeo-game e/ou computador	Desenhar	Andar de bicicleta	Cozinhar	Ser pontual e presente	Escrever
	Montar quebra-cabeça	Pintar	Jogar capoeira	Cuidar da sala, varrer, catar o lixo	Ir para a rua	Estudar
		Tocar violão e cantar	Jogos com bola	Fabricar objetos	Pegar o material	Fazer caça-palavra
				Mexer no DVD e trocar os canais da TV	Ser boa aluna	Fazer conta
					Ser prestativo	Fazer prova
						Fazer tarefa
						Letra bonita

Figura 23

Nota-se que a maior parte das habilidades declaradas é de cunho escolar. Essa proporção aumenta se consideradas algumas habilidades comportamentais, artísticas e físicas, frequentemente, trabalhadas na escola.

As habilidades comportamentais expressam posturas de bom comportamento, organização, educação e assiduidade.

A realização das atividades físicas e artísticas se vale de outras habilidades e potenciais que são menos dependentes do desempenho estritamente intelectual.

Essa resposta reitera a imagem apresentada de si pela maioria das/os participantes, de que são boas/bons alunas/os, embora, considerando o conjunto das informações obtidas,

expresse em igual medida que ao se declararem hábeis em estudar, escrever, fazer tarefa, por exemplo, isso não significa que haja um nível de aprendizagem e de compreensão dessas atividades conforme o convencional para a etapa escolar e a idade de cada um/a.

E pior, pode representar a conformação a uma situação em que, no geral, o papel das/os estudantes com deficiência intelectual é de copista, não apenas por alguma dificuldade de aprendizagem, mas pela falta de metodologia e de organização do trabalho docente na perspectiva de um envolvimento intelectual mais efetivo de todas/os as/os estudantes.

De toda forma, reafirma a importância já atribuída pelos discursos ao par estudo e comportamento.

Ao apresentarem uma imagem positiva de si na escola, apresentam-se como "adequadas/os" ao lugar que ocupam. Ao forjarem sua imagem social, mostrando-se educadas/os, gentis, responsáveis, enfrentam o preconceito e a discriminação, mas o fazem conforme as regras do jogo, ou seja, não, necessariamente, pela aprendizagem, mas pela hábil sociabilidade e interação.

Questionadas/os sobre quais são as suas principais dificuldades, as respostas apresentadas foram, majoritariamente, as de cunho escolar.

A peculiaridade das respostas pode ser melhor compreendida com a assertiva de Vygotski (2012), segundo o qual, "(...) a criança com deficiência não sente diretamente a sua deficiência; Percebe as dificuldades que derivam da mesma[55]" (p. 18), conforme expresso na figura 24.

Dificuldades Pessoais	
Apelar com brincadeiras	1
Autonomia nos cuidados pessoais	1
Brigar pelo lugar na sala	1
Contas com letras	1
Conteúdos escolares	1
Escrever	2
Fazer conta	1
Geografia	1
Inglês	1
Leitura	4
Matemática	2
Não reconheceu em si nenhuma dificuldade	5
Nas matérias escolares	1
Português	1

Figura 24

[55] Tradução livre.

As dificuldades expressas podem ser classificadas em três categorias principais. Duas delas estão expressas na figura 25. A terceira categoria se refere a um grupo de cinco pessoas que declarou não reconhecer em si nenhuma dificuldade.

Categorias das dificuldades autodeclaradas

Comportamental	Escolar
Apelar com brincadeiras	Conteúdos escolares
Autonomia nos cuidados pessoais	Escrever
Brigar por lugar	Fazer conta
	Fazer conta com letras
	Geografia
	Inglês
	Leitura
	Matemática
	Nas matérias
	Português

Figura 25

Nessa parte há a demonstração de que a aprendizagem dos conteúdos escolares sejam eles leitura, escrita, contas ou alguma disciplina específica é reconhecida como as grandes dificuldades do agrupamento pesquisado.

As pessoas entrevistadas se mostraram criativas, com senso de humor, gostam de atividades mais atraentes e dinâmicas, no entanto, ainda há a carência, não generalizada, de atividades significativas e o grave envolvimento de algumas alunas e alunos como tarefeiros.

No tocante à criatividade, Vygotski (2012) elucida que "(...) Do ponto de vista psicológico, também, é incorreto negar a existência de processos criativos na criança com retardo mental[56]" (p. 35), corroborando com a compreensão de que a deficiência não é sinônimo de alienação[57], nem de incapacidade crítica ou de ausência de capacidade criativa, tal como fora evidenciado pelas/os entrevistadas/os.

O mesmo autor, como apresentado no capítulo dois, justifica essa assertiva explicitando que a deficiência não significa uma redução homogênea em toda a estrutura e capacidade cerebral e que há, na realidade, uma diversidade qualitativa de suas funções.

[56] Tradução livre.
[57] O conceito de alienação adotado nesse parágrafo está embasado na teoria psicológica, cujo significado é perda de razão ou de noção de realidade.

Na segunda entrevista, foram questionadas/os sobre quais tipos de aulas mais gostavam, solicitando que as elencasse, tendo como referência as imagens apresentadas pela pesquisadora, previamente selecionadas de um site de pesquisa da internet.

A ampla maioria respondeu que, em ordem de preferência, as aulas prediletas são as realizadas no ambiente informatizado, em segundo lugar, as aulas em que a turma fica organizada em duplas ou realizando atividades em grupo, em terceiro lugar, aulas na quadra ou em outros locais da escola externos à sala de aula como o pátio, em quarto lugar, as aulas do PROERD e, em quinto lugar, as expositivas realizadas em sala de aula.

A esse respeito, Francisco fez uma análise bastante instigante. Ele disse que as aulas são muito rotineiras, embora, tranquilas e que seria muito bom para ele e para as/os demais estudantes se houvesse mais atividades diferentes como apresentações artísticas das/os próprias/os alunas/os, por exemplo, "um aluno que sabe cantar, formar uma banda ou, pelo menos, para agradas os alunos".

Ao fazer essa análise, ele conseguiu não somente analisar, mas criticar as condições da própria escola em realizar tais inovações. Em sua opinião, há muitas dificuldades como, por exemplo, "o professor de música que não é professor, que ensina tocar, mas não toca, nunca pega um aluno que ensina a tocar, é sempre de fora, só pega os de fora (...) nunca envolve os alunos para ensinar teatro, ensinar circo, fazer uma música, tudo vem de fora, só mostra os de fora".

Nessa parte, as aulas de Educação Física, também, foram abordadas. Várias participantes disseram que nessas aulas predomina a prática do futebol, por esse motivo, aquelas/es que gostam e/ou têm habilidade nesse esporte participam frequentemente das aulas dessa disciplina.

Por outro lado, há aquelas que por não gostarem de futebol, costumam assistir as/os colegas jogando ao invés de participar dessa atividade.

As entrevistas revelaram que, dentre as pessoas entrevistadas, algumas têm excelente memorização. Ao relatarem situações da sala de aula e das disciplinas, por exemplo, conseguiram ser detalhistas dizendo, por exemplo, quais conteúdos estavam sendo estudados naquele trimestre.

O contrário, também, fora percebido em alguns participantes, que a cada entrevista demonstrava não lembrar o que havia sido conversado na entrevista anterior e quando questionada/o sobre algo que ela/e própria/o falou, evidenciava não se lembrar da sua própria opinião.

A esse respeito, Vygostki (2012) apresenta valorosa contribuição ao afirmar que com

> (...) frequência se encontra nas crianças débeis mentais não só uma memória normal, mas, também, uma altamente desenvolvida, contudo, sua utilização permanece, quase sempre, em nível mais baixo; evidentemente, uma coisa é o grau de desenvolvimento da memória e outra o grau de seu emprego[58] (p. 31).

Há aspectos da fala das/os entrevistadas/os que se apresentam de modo contraditório, com opiniões expressas e pouco depois contraditas sem dizer explicitamente se tratar de uma mudança de opinião.

Essa oscilação discursiva em relação às posturas e opiniões, em parte, são decorrentes de dúvidas, inseguranças e da dificuldade em manter o pensamento melhor articulado, por outro lado, evidencia o esforço em evidenciar uma imagem positiva de si, mesmo que ela não corresponda fielmente à realidade.

Portanto, não repercutiu em uma possível incoerência dos discursos, que, se analisados no conjunto, evidenciam grande coerência interna.

No tocante às aulas de reforço, ficou claro, especialmente, pela análise do dossiê escolar que elas são bem aceitas até o ciclo II. Há registros de que no ciclo III ocorre uma maior recusa em sair da sala de aula para participar das aulas de reforço. Isso ficou evidenciado pelo discurso das/os participantes, como por membros de algumas famílias e pela ficha descritiva.

Tomaz assumiu que essa saída da sala, durante o horário das aulas, o deixa exposto publicamente em relação à sua turma, porque todas/os sabem que só participa dessas aulas pessoas que têm muita dificuldade de aprendizagem.

Evidenciando a consciência de que isso o colocaria em situação de desvantagem em relação às/aos demais colegas, uma vez que a essa diferença se atribuem rotulações pejorativas, portanto, estigmas que desequilibram a relação de equidade que ele, a seu modo, tanto constrói quanto reivindica (Goffman, 1975).

Herbert disse que vai, que participa do reforço, mas se pudesse escolher preferiria ficar em sala de aula, mesmo percebendo que essas aulas lhe têm sido importantes para a aquisição da leitura e da escrita, isto é, ele percebe sua melhora pessoal, mas se incomoda com a saída para essa finalidade, se a saída fosse para passear no corredor ele não se incomodaria.

Desse modo, assim como Tomaz e várias/os participantes, evidencia o desejo de permanecer em um ambiente de aprendizagem misto, mais coletivo, menos segregado e uma permanência em condição de equidade.

Há ambiguidade na forma como as pessoas com deficiência intelectual são tratadas e, em parte, isso decorre da própria aparência.

---

[58] Tradução livre.

As pessoas que aparentam ter alguma deficiência demonstraram não terem suas capacidades ou dificuldades colocadas em dúvida, ao contrário do que algumas pessoas que não aparentam ter a deficiência evidenciaram[59].

Há relatos de que o baixo desempenho escolar seja considerado como falta de vontade em se dedicar mais, questionamento justificado a partir de coisas que a pessoa sabe fazer bem, como se a pessoa com deficiência intelectual não pudesse ser muito boa em algumas coisas ou situações e menos apta em outras.

É cobrada certa padronização de suas atitudes como se a pessoa tivesse que ser boa em tudo e em todos os momentos, ou se mostrar com dificuldade ou incapaz em tudo e em qualquer momento.

Em cada família há manifestações explícitas em relação ao fortalecimento da autonomia e autoconfiança ou, ao contrário, o estímulo à dependência e a uma postura passiva da pessoa com deficiência intelectual e que expressa as representações que as famílias têm sobre a deficiência e a consequente capacidade ou incapacidade de suas filhas e filhos.

Mais de uma família relatou que até o início do processo de escolarização a deficiência não havia sido percebida. Na maioria desses casos, a pessoa havia tido problemas de desenvolvimento, tendo começado a andar e a falar bem depois da idade esperada, mas isso não indicava que houvesse algum problema de ordem mental ou intelectual, tendo sido na escola que a dificuldade cognitiva se tornou aparente.

Da percepção dos sintomas à obtenção de um laudo a trajetória familiar é longa e, geralmente, muito sofrida. Todavia, o laudo pela sua legitimidade social marca o indivíduo, exercendo influência sobre a forma como as pessoas com deficiência serão vistas, consideradas e tratadas.

A resistência a esse efeito totalizante, de definição e de enquadramento do indivíduo a partir da deficiência ainda é pouco contestado.

Na fala das famílias, por exemplo, uma manifestou a esperança de cura da filha, outra contestou as limitações atribuídas a seu filho por especialistas que as justificaram como decorrentes da deficiência.

Em sua contestação a família questiona como que o filho sabe fazer algumas coisas muito bem, como arrear o cavalo, vender roupas, dar troco, consertar celular, pilotar moto e só na escola ele não se desenvolve? Concluiu que, talvez, lhe falte mais interesse.

[59] Conforme ilustrado com Gabriel.

Evidenciando uma percepção que destoa da percepção da escola, porque a escola restringe o olhar ao desempenho cognitivo da pessoa, enquanto que a família percebe a pessoa como um todo, visualizando potencialidades, às vezes, não percebidas pela escola.

Das onze escolas das quais as/os participantes foram selecionadas/os, quatro tiveram a participação de uma única pessoa, seis escolas contaram com a participação de duas pessoas e uma escola teve quatro participantes.

Não há o interesse de formular um quadro comparativo entre as/os participantes, no entanto, ao analisar as auto-representações observou-se que há disposições semelhantes entre as/os participantes, se observada a sua vinculação à escola.

Sinalizando, por um lado, que o processo de socialização vivenciado na escola tem contribuído sim para a formação de disposições como práticas estruturadas e estruturantes (Bourdieu, 1997), por outro, que a adaptação à instituição escolar não representa uma aceitação acrítica de suas características de funcionamento e sim o enfrentamento ao descrédito que se lhes atribuem como estudantes legítimos da escola regular. Veja-as.

Eva e Florestan estudam na mesma escola há, respectivamente, sete e oito anos. Estudam na mesma turma e expressaram um imenso amor pela escola, o esforço em se comportarem como bons alunos e, também, certo isolamento em relação a seus pares, embora, discursivamente, se apresentem como pessoas bem integradas no ambiente escolar.

Caio e Tomaz frequentam a mesma escola em turmas diferentes, respectivamente, há dois e três anos. Ambos expressam profundo amor pela escola e o interesse, ainda não manifesto nas/os demais participantes, por paqueras.

Tomaz acha que na sua escola estudam as meninas mais bonitas que ele já conheceu e ele se esforça por manter uma reputação grupal que não o desmoralize perante elas, especialmente, perante a menina que pela qual ele se diz apaixonado.

Caio, por suas próprias características, é menos expansivo que Tomaz, tem posturas mais discretas, mas revelou não querer muita proximidade com dois meninos de sua sala por ter ciúmes da amizade deles com uma menina a quem ele quer, especialmente, bem.

Gabriel e Octávio estudam na mesma escola, em agrupamentos diferentes, há três anos. Os dois evidenciam uma inibição muito maior em relação ao seu desempenho escolar do que o observado em outras/os participantes, que se apresentaram muito mais autoafirmados e confiantes em si, na turma e nas/os professoras/es.

Temem se expor ao ridículo. Gabriel, o caso mais grave, demonstra desencanto com a escola. De modo geral, a escola não é vista por eles com a mesma paixão como a percebida em outros participantes como Florestan, Eva, Sérgio e Roberto, dentre outras/os.

Maurício e Herbert estudam em agrupamentos diferentes na mesma escola há, respectivamente, um e três anos.

Nos discursos os dois se apresentaram como sendo pessoas cordiais, gentis e que gostam de ajudar outras pessoas, todavia, uma análise mais detida evidencia que eles se ocupam muito de atividades braçais na escola como cuidar da horta e carregar caixas com livros desviando-se, com frequência, das atividades propriamente escolares.

Roberto e Sérgio matriculados na mesma escola, em agrupamentos diferentes, há um e sete anos respectivamente.

O discurso deles apresenta uma visão otimista de si favorecida por contatos sociais positivos com professoras, professores e colegas. Ao orgulho de si, de serem bom alunos, educados, agradáveis provocado pelos elogios que recebem de professoras/es, coordenadoras/es e colegas, espalhando pela escola uma boa fama.

No caso de Sérgio, a escola oportuniza momentos para apresentação artística, ele toca violão e canta muito bem. Estabelece-se uma relação entre a visibilidade positiva do talento dele e a admiração e os elogios decorrentes de sua apresentação.

Roberto e Sérgio expressaram, também, a existência de conflitos com colegas que os implicam e os ameaçam. Eles tentam se esquivar, por vezes enfrentam, outras vezes denunciam, mas não se posicionam como vítimas, demonstrando que esses episódios não reduzem a estima que eles têm de si como estudante e não os fazem se desencantar com a escola.

Emir e Francisco, também, estudam na mesma escola em agrupamentos diferentes. Emir há quatro anos, sobre Francisco não há essa informação. Eles expressam sentir uma profunda alegria na escola, sobretudo, pelas conversas e brincadeiras com colegas e pelo excelente relacionamento com todo mundo, o que eleva a autoestima de ambos como estudante e faz com que eles tenham um grande apreço pela escola.

Os dois se posicionam de forma compromissada com a escola. Emir cuida da limpeza da sua sala de aula. Francisco ajuda a organizar a sala do ambiente informatizado e a olhar o recreio, quando vê algo errado, comunica a coordenação.

Os dois se esforçam em estar sempre alegres e cordiais com todo mundo, querem um ambiente agradável que eles se comprometem, pessoalmente, em ajudar a criar.

Antônio, Raymundo, Soraia e Tatiana estudam na mesma escola. Todas/os, com exceção de Raymundo que estuda no período vespertino, frequentam o período matutino. Cada um/a em uma sala, só se conhecem de vista.

Há uma grande diferença entre elas/es. Antônio e Raymundo simbolizam casos mais severos da deficiência, que é agravada em decorrência de outros sérios problemas de saúde.

Soraia e Tatiana tem menos comprometimento físico e intelectual, tanto que são alfabetizadas, conseguem conversar bem, vão e voltam da escola sozinhas, conseguem ter uma autonomia muito maior do que a evidenciada em Antônio e em Raymundo.

Mas chamou a atenção o fato de que, com exceção de Soraia, elas/es têm tarefas facilitadas. No caso de Antônio e Raymundo ocorre a facilitação das atividades por meio de atividades diferenciadas.

No caso de Tatiana há o acatamento do que ela produz sem a atitude constante de verificar e apresentar seus erros e acertos. Apenas Soraia disse que suas atividades são corrigidas e comentadas.

O efeito mais notório disso é a consolidação de uma impressão pouco realista que Tatiana apresenta sobre sua aprendizagem. Esse tratamento não a impede de ter consciência de suas potencialidades e dificuldades, mas é uma consciência implícita manifesta pelo medo que ela tem, por exemplo, de fazer prova e da apreensão que sente a cada vez que apresenta uma tarefa às/aos professoras/es, por outro lado, fica com a impressão de que, na maioria das disciplinas, ela está bem, destoando do que a equipe docente percebe a seu respeito.

Ela disse, sempre temer que as/os professoras/es peçam para ela refazer as atividades, no entanto, isso nunca lhe é solicitado, então, ela se tranquiliza e pensa “ah, eles não mandou fazer nada”.

No entanto, na ficha descritiva ela é descrita como alguém que não conseguiu reter nem assimilar conhecimento.

Essa situação, também, é percebida pela mãe da Tatiana que chegou a conversar na escola cobrando que eles fossem mais exigentes com a sua filha. Ela considera que essa facilitação não ajuda a Tatiana a desenvolver suas potencialidades de aprendizagem, no entanto, ela ainda não percebeu na escola uma mudança de postura efetiva.

Para ela uma das grandes vantagens na educação da filha é o fato de que em casa ela não é tratada de forma diferenciada, a ela são atribuídas responsabilidades, sua opinião é considerada, a mãe dialoga muito com a filha explicando-lhe coisas sobre a vida, dentre as quais sobre namoro, visando ampará-la para que ela possa viver de forma mais autônoma possível e com equidade de direitos e oportunidades em relação às moças de sua idade.

Uma discrepância percebida entre os registros descritivos e a situação das alunas e alunos pesquisadas/os se refere à sociabilidade. Há a afirmação, em quase todas as fichas, de que se relacionam bem, que têm boa sociabilidade, no entanto, observada a sua postura em

sala e nos momentos coletivos evidencia-se que a boa sociabilidade não tem sido o suficiente para impedir as situações de isolamento dentro da escola e em relação às/aos colegas.

Isolamento manifesto em diversos níveis. Destaca-se três, evidenciados pelas/os participantes, mas que não encerram todas as suas possibilidades.

Em nível mais brando há diálogos e convivência na escola com um grupo de colegas, mas essa convivência é restrita ao espaço escolar, não há um vínculo de amizade que ultrapasse os muros da escola, como visitas, convites para festas e/ou passeios e encontros de estudo.

Em nível intermediário, há a convivência com poucas possibilidades efetivas de interação, sem diálogo, quando muito há o monólogo dos "outros" e o silêncio ouvinte da pessoa com deficiência, bem como, o isolamento nos momentos de estudo, ficando cada um/a na sua, sem o estabelecimento de vínculos constantes para estudo e colaboração mútua.

Em nível mais severo, há o empenho da pessoa com deficiência intelectual em se relacionar positivamente com colegas, sem ser tratado nem com respeito nem com compaixão, é desprezado e tratado com hostilizações e com atitudes de má fé. Expondo-o ridicularmente à visibilidade de outras/os colegas como alguém incapaz e de quem é preciso ter medo.

Todavia, a fala, a opinião e os posicionamentos das/os entrevistadas/os, considerados em seu conjunto, evidenciam a sua legitimidade como autoras e autores, portanto, como interlocutoras/es legítimos no debate, em várias esferas e instituições, sobre a condição social das pessoas com deficiência intelectual.

Mesmo as/os que apresentaram níveis mais severos da deficiência ou pela associação dela com outros problemas de saúde, apresentaram pensamentos coerentes e relevantes evidenciando que o desafio para a sociedade em geral é o de saber ouvi-las/os, tanto no que se refere à diversidade em relação às características comunicativas de cada um/a, como pela disposição em ouvir-lhes de fato, com uma audição despojada de preconceito para, então, compreender a coerência do que fora dito.

Ou seja, é necessária uma nova postura em relação às pessoas com deficiência intelectual, contrária ao que comumente ocorre em que apenas as incoerências são percebidas, consideradas e utilizadas para justificar a invalidação de seus discursos. Em outras palavras, implica em uma mudança de perspectiva em relação a esses sujeitos.

A autoria que expressaram valida a perspectiva *foucaultiana*, apresentada no segundo capítulo, na qual o autor ou autora expressa por meio da linguagem "suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real" (FOUCAULT, 1996, p. 28).

Desvelaram, também, que suas atitudes, tal como fora suposto no primeiro capítulo, nem sempre são espontâneas, elas tendem a serem ajustadas ao ambiente, ao contexto, às expectativas, às intenções, às interações, sendo, portanto, condutas reguladas, reguladoras e reflexivas.

As auto-representações corroboram com a afirmação de Moscovici (2011) e com o referencial teórico apresentado, sobretudo, no primeiro capítulo, de que as representações são sociocêntricas.

De que elas dão forma às ideias e concepções situadas, até então, no imaginário, transportando-as ao mundo físico e de que são elaboradas a partir das situações de vivência social e coletiva, nunca desvinculadas da realidade social na qual se formam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de representações sociais tem sido desenvolvido por autoras e autores de diversos campos epistemológicos, enfocando-o de modo transdisciplinar construindo, não apenas, uma definição para o conceito, mas teorias sobre as representações sociais.

Essas teorias têm problematizado vários aspectos referentes às representações, dentre elas, a vinculação com o contexto social, ou seja, as representações são formulações ancoradas nas experiências de vivência social e coletiva.

A sua construção e manifestação tem estreita vinculação com a esfera discursiva, pela qual, as ideias são expressas e formuladas. As palavras tornam as representações tangíveis.

A estreita vinculação entre a vivência coletiva e as construções simbólicas, faz com que as representações repercutam a possível tensão entre a reprodução dos valores sociais e a possível reelaboração e o questionamento desses valores.

O papel representado pelas instituições sociais no processo de construção das representações é significativo, uma vez que às instituições sociais, como a família, o Estado e a escola, compete o trabalho de socialização dos indivíduos, que consiste na formação do ser social a partir do compartilhamento de valores e disposições inerentes a cada grupo social.

A perspectiva analítica dos vários autores trabalhados, dentre os quais Berger e Luckman, Mead, Habermas, Moscovici, Goffman, Elias, Bourdieu e outros, defendem que as noções dos sujeitos são construções subjetivas possibilitadas a partir da vivência em sociedade, das interações sociais e da localização do sujeito no mundo.

A formação e/ou apropriação das noções, dos valores, de atitudes sociais, bem como a formação das subjetivações dos sujeitos só ocorrem a partir da vivência em sociedade, das interações sociais e do processo de socialização feito pelas instituições sociais, mediados pela linguagem, interferindo no processo de formação das subjetividades, portanto, da atribuição de sentido e de significados.

A questão semântica é fundamental. Nos campos semânticos ocorrem certas repetições e inculcações importantes à manutenção ou à contestação de certos valores subjetivos.

Pela linguagem se expressa tanto a significação dos sujeitos à imagem que tem de si enquanto estudantes na escola pública regular em Goiânia, quanto as representações elaboradas a partir do estabelecimento de relações sociais mais amplas no espaço escolar, possibilitada pela diminuição das situações de segregação social.

Os autores apresentados concordam que a vivência e as interações sociais configuram uma relação que é dialética, pois, se por um lado ela faz com que o indivíduo, por meio da incorporação das disposições sociais ou do *habitus*, aprenda certas formas de agir, de pensar e de se comportar coerente com as exigências sociais do grupo no qual está inserido, por outro lado, pode possibilitar a crítica, a contestação e a subversão da ordem estabelecida.

A característica organizacional da rede municipal de Goiânia evidencia a sua peculiaridade enquanto rede de ensino, na qual há o princípio de não reprovação, de vínculo entre o processo de escolarização e a idade, a preocupação em manter cada aluna e aluno junto com seu grupo etário e um processo diferenciado de responsabilização institucional pela aprendizagem ou não de suas alunas e alunos, invertendo a lógica corrente de que a aprendizagem ou não seja decorrente apenas do mérito, do esforço e da competência pessoal.

Todavia, apesar de seus esforços não está isenta das problemáticas que se referem à consecução de sua proposta, sobretudo, porque, em muitos aspectos, ela rompe com estruturas organizacionais tradicionais, configurando-se, pretensamente, como uma perspectiva diferenciada de organização e de ensino.

As últimas décadas podem ser caracterizadas pelas intensas disputas políticas, de transição e de negociação das significações sobre as pessoas com deficiência intelectual.

As representações sociais, assim como as auto-representações de pessoas com deficiência intelectual, são construções coletivas, ancoradas histórica e socialmente, portanto, importante para se pensar a relação entre as construções simbólicas históricas com as construções simbólicas almejadas, pretendidas de uma “nova” imagem social das pessoas com deficiência.

As representações gerais expressam, em sua maioria: a autoclassificação como bons alunos ou alunas; sentimento de grande apreço pela escola; vontade pessoal de ir diariamente à escola; sensação de tranquilidade para solicitar ajuda e a confiança de que colegas e ou professoras/es serão solícitas/os, educadas/os e os ajudarão, embora, quase um terço evite ou recuse solicitar ajuda; preocupação em realizar as atividades, mesmo que não consigam respondê-las com autonomia; desejo de tratamento equitativo em sala de aula e na escola, com atividades iguais, permanência com a turma durante o período escolar e permanência na escola regular; postura sociável e o estabelecimento de relações amistosas com colegas, funcionárias/os e professoras/es; a importância dos vínculos de amizade, respeito e confiança com colegas e professoras/es para o estabelecimento de vínculos positivos com a escola e para a sensação pessoal de bem-estar no ambiente escolar; há conflitos que são percebidos e aos quais reagem com autoafirmação e não se vitimando ou se sentindo inferiorizadas/os; a

valorização do ambiente escolar não decorre de percepção ingênua da escola, à medida que percebem e criticam os conflitos referentes aos aspectos institucionais e relacionais a ela relacionados.

A inclusão e a permanência das pessoas com deficiência intelectual na escola não objetiva dar sossego às famílias e sim ampliar as possibilidades de sociabilidade, de desenvolvimento pessoal e de promoção de bem-estar, embora, essa permanência não seja isenta de conflitos e tensões.

É notório o desejo de aprender, mas a importância da escola não se limita a esse desejo, a convivência social, a sociabilidade entre pares é um dos elementos prioritários para manter o apreço pela escola e o gosto em frequentá-la, isso fica evidente nas menções recorrentes às conversas estabelecidas com colegas dentro e fora de sala de aula.

Contudo, essa sociabilidade ainda é muito restrita, nem sempre ultrapassa os muros da escola. O que faz da escola, dada a limitação das interações ao ambiente intraescolar, um mecanismo de inserção social, de vivência coletiva para além do círculo familiar.

O pensamento comparativo é realizado pela maioria das/os participantes, mas há quem ainda não consiga fazê-lo, por não ter ainda uma autoimagem amadurecida de si.

Os aspectos relacionados à indisciplina apontam para a necessidade de compreendê-la de modo contextual, ou seja, não são atitudes e reações individuais sem vinculação com o contexto social, são sim reações que apresentam a individualidade da pessoa, porém, relacionada ao contexto e às relações nele estabelecidas.

Como possibilidades de posicionamento às indisciplinas apresentam-se as negociações, a "sedução" e o envolvimento das alunas e alunos, no sentido de estabelecer regras coletivas de convivência que sejam assumidas por todas/os, tornar as/os discentes partícipes ativos no ambiente escolar e nos processos de tomadas de decisão e aumentar a satisfação em participar do cotidiano escolar.

Na sedução e no envolvimento algo muito importante é o cuidado em adotar aulas mais dinâmicas, envolventes, atraentes, lúdicas, sem que isso repercuta em um esvaziamento do trabalho escolar, ao contrário, que sirva para envolver todas as pessoas de forma mais dedicada, significativa e com amplas condições de aprendizagem para todas/os.

A sugestão é apresentada por elas/es mesmas/os quando, quase que unanimemente, sugerem mais aulas no ambiente informatizado, aulas diferenciadas com recursos audiovisuais e passeios.

O interesse influencia negativa ou positivamente o processo de aprendizagem, nesse sentido, a demora em estruturar e equipar as escolas com mais recursos e materiais, como as

salas do ambiente informatizado, é problemática porque reduz a possibilidade de que aulas mais envolventes e dinâmicas sejam realizadas, porém, associada a um vigoroso processo de formação profissional.

Há inúmeros estudos e dados estatísticos que comprovam que os recursos por si só não fazem a diferença, como a falta de recursos não é impedimento para a realização de um trabalho pedagógico exitoso.

A proposta é a de que se articulem os dois, de modo, a fortalecer o processo geral de um trabalho pedagógico menos sofrido às/aos docentes e mais exitoso em seus aspectos relacionais e de aprendizagem significativa.

Há a necessidade de que a oferta das aulas de reforço seja mais sistemática e que a sua estruturação leve em consideração os interesses pessoais, as necessidades da idade e de aprendizagem não isolada, nem constrangedora à sua imagem social.

Exceto àquelas/es que se recusam participar das aulas de reforço, há pessoas que recebem esse atendimento e outros que não o recebem porque essas aulas não lhe são ofertadas na unidade escolar onde estão matriculadas/os.

A organização das aulas de reforço precisa ser organizada tendo em vista a peculiaridade de suas/seus alunas/os, inclusive, no que diz respeito ao possível constrangimento que a saída da sala de aula, em alguns casos, pode causar.

Em muitos discursos há um apelo por atenção, por acompanhamento sistemático e amiúde pelas professoras/es, isso requer, no mínimo, a redução drástica na quantidade de alunas/os por sala. O ideal é que cada agrupamento tenha até vinte alunas/os.

O papel desempenhado por professoras e professores se mostrou crucial tanto para o fortalecimento do vínculo positivo com a escola como para reforçar posturas de inibição e insegurança das alunas e alunos com deficiência intelectual na escola regular.

Os casos em que a deficiência em si ou associada a outros problemas de saúde se manifestam de modo mais severo, revelam a fragilidade institucional das escolas regulares para lidarem com esses casos, tanto no que se refere ao estabelecimento de um trabalho pedagógico consistente, visando a aprendizagem escolar significativa, como em lidar com as questões disciplinares e com a violência física ou simbólica contra eles.

A escola regular foi escolhida como a melhor opção para a aprendizagem e permanência cotidiana. Mas há discursos que apresentam a escola especial como uma opção mais adequada para a aprendizagem das pessoas que têm alguma deficiência.

Por fim, refuta-se a ideia de que são pessoas incapazes de formular representações significativas sobre si, de formularem análises críticas e de que sejam sempre dóceis e

infantilizados, ao contrário, são pessoas que têm personalidade, características e temperamento peculiares, com autodeterminação e plenamente capazes de participarem dos debates empreendidos socialmente e nas diversas instituições sobre seus direitos, necessidades, desejos e possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**. São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009.

ALONSO, Luis Henrique. **La mirada cualitativa em sociologia**. Madrid: Fundamentos, 1998, caps. 2, 3 e 6.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 143, agosto de 2011.

ARROYO, M. G. "Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores". **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) Como Política de Estado. 2011. Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>. Acesso em 25/01/2013.

BANNWART JÚNIOR, C. J. Habermas leitor de Mead: a interação lingüística. In: VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas/UEL, 2008. **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas/UEL**. Londrina/PR: Eduel, 2008. v. 1. p. 1-14.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 121-129.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da Realidade**. 23ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

____. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: A orientação do homem moderno. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

____. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas/SP: Papirus, 2000a.

____. **O Poder Simbólico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

____. **O Senso Prático**. 2ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011b.

____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papirus, 1997.

BOYER, Pedro Castón. **La Sociologia de Pierre Bourdieu**. 1996. Disponível em <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_076_06.pdf>. Acesso em 01/05/2013.

____. MEC/SEESP. **Educação Inclusiva:** Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. 2ª ed. Brasília, 2006.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26/12/2011.

____. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm>. Acesso em 01/05/2013.

____. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 28/05/2013.

____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 11/04/2013.

____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 11/04/2013.

____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei Nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 27/06/2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Texto da Lei nº 9.394/96. In: Cadernos de Educação**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, ano IV, nº 3A, 2ª ed, p. 37-66, junho/1999.

CARVALHO, E. N. S. de e MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation* – AAMR: sistema 2002. In: **Temas em Psicologia da SBP**-2003, Vol. 11, nº 2, p. 147-156.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 8ª ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2011.

COHEN, Ira J. Teoria da Estruturação e Práxis Social. In: GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo**:** Editora UNESP, 1999, p. 393-446.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. 2001. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em 24/01/ 2008.

DALBOSCO, Cláudio Almir**. G. H. Mead e o Problema do Modelo Reflexivo da Autoconsciência**: considerações introdutórias. Disponível em <http://www.derphilosopher. supralus.com/_dwld/free/artigo_17.pdf>. Acesso em 10/04/2013.

DECLARAÇÃO de Montreal sobre a deficiência intelectual. Canadá, 2001. Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/dec_inclu.pdf >. Acesso em 13/12/2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20/05/2013.

DUBET, François. **A Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, cap. 2 e 3.

____. **As desigualdades multiplicadas**. Revista Brasileira de Educação, nº 17, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**. 2005; 2 (2), p. 6-7. Disponível em < http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em 24/01/2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, Raclene Ataide de. **Auto-representação sobre a capacidade de aprendizagem de aluno/as com deficiência:** diversidade e inclusão escolar. 2008. 59f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

____. **Educação Inclusiva**: Fundamentos e Possibilidades para o Trabalho Docente. Goiânia, 2014, 21 p. Minicurso: Educação Inclusiva – Fundamentos e possibilidades para o trabalho docente. VII Jornada Pedagógica da SME de Goiânia: Educação Integral e o Direito à aprendizagem – um diálogo em rede.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 31-59.

FERREIRA, Rodrigo Mendes. O modelo do eu produzido socialmente em G. H. Mead. In: **Psique** – Revista Semestral de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – Unicentro Newton Paiva, ano 9, nº 15, novembro/1999, p. 76-89.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

____. **Problematização do Sujeito**: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. ciclos seriação e avaliação: confrontos de lógicas- São Paulo: Moderna, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em <http://www.proppi.uff.br/turismo/sites/default/files/como_elaborar_projeto_depesquisa_oco_antnio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 23/01/2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

____. **Manicômios, prisões e conventos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014**. Goiânia/SME, 2011.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera (Orgs.). **O que é memória social**? Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p.17-25.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

____. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

____. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

____. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: SAGE/The Open University, 1997, p. 13-69.

JODELET, Denise. **Folies et représentations** sociales. Collection : Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Le Press Universitaires de France, 1989.

____. Les représentations sociales. In : DANTIER, Bernard.**Textes de méthodologie en sciences sociales choisir e presenter par Bernard Dantier** : ″Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : Denise Jodelet *Les représentations sociales".* 2007. Disponível em <http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie /jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html>. Acesso em 01/02/2014.

____. **Représentations sociales: um domaine em expansion**. Tradução: Tarso Bonilha Mazzzotti, 1993. Disponível em <http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso em 01/02/2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 63-85.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 410-435.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jany P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

____. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MARQUES, Carlos Alberto. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 51-55.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

____. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

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

MEAD, George H. **Mind, self and society**. Chicago/EUA: The University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 89-111.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 8 ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 45-49.

NEVES, Regina Levada Nunes e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Movimentos sociais e a auto-advocacia**: analisando a participação de pessoas com deficiência mental. 2008. Disponível em <www.apaeminas.org.br/arquivo.phtml?@=10089>. Acesso em 15/11/2013.

PINHEIRO FILHO, Fernando. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**. 2004, n. 61, p. 139-155. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61.pdf>. Acesso em 12/04/2013.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer da Assessoria Técnica/CME N. 047 de 23 de maio de 2006**.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jany P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 777-821.

SANTOS, Maria T. da C. T. dos. Inclusão Escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 147-152.

SAVIANI, Demerval. **Concepção pedagógica tradicional**. S/D. Disponível < http://www. histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm >. Acesso em 21/03/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 73-102.

SORDI, Regina Orgler. Modalidade de Aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. **Revista Psicopedagogia**, 2009, v. 26, nº 80. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n80/v26n80a15.pdf>. Acesso em 02/01/2014.

Souza, Cleyde Nunes Leite. **Ciclos de formação e desenvolvimento humano**: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade? 2007. Disponível em < http://www.ceped.ueg.br/ anais/IIedipe/pdfs/ciclos_de_formacao_edesenvolvimento.pdf>. Acesso em 18/06/2013.

TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R**. Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Espanha: Paidós, 1987, caps. 4, 5, 6 e 8.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** – V Fundamentos de defectologia. Tradución Julio Guillermo Blank. Madrid/Espanha: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012, p. 11-40; 131-152.

WHO resource book on mental health, human rights and legislation. Livro de Recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos e legislação: Cuidar, sim – Excluir, não. 2005. Disponível em < http://www.ee.usp.br/departamento/nucleo/CComs/doc/ Livroderecursos revisao_FINAL.pdf>. Acesso em 16/08/2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 7-72.

WORLD Health Organization. **World Report on disability.** 2011, caps. 1, 6 e 7.

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A sua filha/o está sendo convidado a participar como voluntária/o de uma pesquisa. Meu nome é Raclene Ataide de Faria, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa desenvolvida na área da Sociologia.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que sua filha ou filho faça parte desta pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada/o de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Raclene Ataide de Faria nos telefones: (62) 3092 8513 e 8420-3473 ou pelo email: raclene2@hotmail.com. Em caso de contato telefônico você poderá telefonar para a pesquisadora a cobrar.

Havendo alguma dúvida sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

- Título: Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia.

A) Justificativa:

Nos últimos anos tem se intensificado o processo de inclusão escolar, em que pessoas com ou sem deficiência estudam juntas na mesma escola e sala de aula. Muito tem sido dito por pesquisadoras/es sobre a importância dessa forma de organização para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes e para a construção de uma sociedade melhor, mais humana e democrática. Daí a importância de conhecer o que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre si a partir da convivência nessa nova realidade escolar.

B) Objetivos:

- Perceber as auto-representações que adolescentes com deficiência intelectual, estudantes de ciclo III na escola pública regular em Goiânia têm de si;
- Verificar a influência da convivência no ambiente escolar entre pessoas com e sem deficiência para a construção da autoimagem das/os estudantes com deficiência intelectual na escola pública regular em Goiânia.

C) Os procedimentos utilizados na pesquisa são: questionário e entrevistas, as respostas serão registradas por meio de gravação de voz pela própria pesquisadora.

Esses dados serão utilizados única e exclusivamente para a realização desta pesquisa, eles ficarão guardados pela pesquisadora por um período máximo de cinco anos, após esse prazo, todos os materiais do questionário e das entrevistas serão incinerados. A sua identificação pessoal assim como, a da escola e a da sua filha ou filho serão mantidas em sigilo. Não haverá a utilização desses dados para outra finalidade do que a expressa neste termo sem que haja o conhecimento e a aprovação das pessoas responsáveis pelas/os participantes.

A participação na pesquisa é livre, voluntária e consentida, ou seja, só participará da mesma as pessoas que juntamente com seu responsável concordarem com a participação e mediante manifestação do consentimento neste termo.

Serão, no máximo, quatro encontros com a pesquisadora que ocorrerão fora do horário de aula, sempre na unidade escolar onde a pessoa pesquisada estuda em data e horário previamente definido entre as duas partes, em encontros reservados entre cada pesquisada/o, seu responsável e a pesquisadora.

Não haverá nenhum tipo de risco às/aos participantes, nem de pagamento ou gratificação financeira pela participação. A participação não obriga os participantes a responderem todas as questões, tendo sempre e indiscutivelmente o direito de se recusar a responder alguma questão cujo conteúdo, porventura, não lhe deixe à vontade para fazê-lo.

Após a organização dos dados da pesquisa, eles serão apresentados por meio de reunião previamente agendada a cada participante e representante, que poderá manifestar-se a respeito dos mesmos.

O conjunto das informações obtidas nesta pesquisa, analisadas a partir do referencial teórico da Sociologia, será apresentado na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável por esta pesquisa.

Você tem total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG ou CPF _____, abaixo assinado, concordo e autorizo a participação do/a menor _____ como sujeito na Pesquisa Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia. Fui devidamente informada/o e esclarecida/o pela pesquisadora Raclene Ataide de Faria sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Local e data: _____

Nome e Assinatura da/o responsável:_____

_____

Apêndice B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Questões norteadoras da pesquisa Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia [1]

Roteiro de Entrevista:

1. Peço que você me explique como é você como estudante? (Na sua opinião, que tipo de estudante você é?)
2. Numa sala de aula todas as pessoas são diferentes umas das outras, há inclusive livros que dizem que essa diversidade é muito boa para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes. Eu quero saber se você já pensou algo sobre isso e o que você pensa a esse respeito. (Se necessário para uma melhor compreensão da questão serão introduzidos exemplos que contextualizem melhor a questão como: Para você, na sua sala de aula, há pessoas diferentes umas das outras em relação a sua forma de ser e de estudar? Você considera que essas diferenças são boas para quem faz parte da turma?).
3. Gostaria que você falasse um pouco sobre o que você pensa sobre você como estudante na sua turma. (Se necessário serão apresentadas questões adicionais como: Você gosta da sua turma? Por quê? Como você se sente estudando junto com seus colegas de classe? Você acha que a organização dessa escola em relação as aulas, as atividades, a turma em que você estuda contribuem para o seu desenvolvimento como pessoa?).
4. Analisando a sua forma de ser e as suas habilidades, peço que você diga o que você acha que você é capaz de fazer e que seus colegas não fazem ou que você faça muito melhor do que eles.
5. Se você for analisar as habilidades e as potencialidades dos seus colegas, o que você acha que eles fazem e que você não consegue fazer ou pelo menos não consiga fazer tão bem quanto eles?

Apêndice B

6. Eu gostaria de saber o que você pensa sobre você como pessoa, sobre a sua forma de ser e sobre a forma como você se relaciona com as outras pessoas. (Se necessário acrescentar: O que você diria se alguém perguntasse o que você pensa sobre você mesmo, se te pedisse para explicar como você se vê como pessoa e estudante dessa escola?).

7. Em relação à convivência com as pessoas que trabalham e estudam nesta escola, você considera que é uma convivência que te faz bem? (Se necessário complementar: Conviver com as pessoas daqui desperta que tipo te sensação em você em relação a você mesmo? A sua convivência aqui interfere na opinião que você tem sobre você? Por exemplo, sobre as suas qualidades, as suas potencialidades, os seus talentos e as dificuldades que você possa ter).

8. Às vezes acontece de algumas pessoas terem preconceito umas em relação às outras, talvez por não gostarem de algumas características ou da forma de alguma pessoa ser. Você sabe o que é preconceito? (Dependendo da resposta acrescentar: Você acha que na sua turma existe algum tipo de preconceito em relação a alguém da sala? Para você o que motiva as pessoas a terem preconceito contra outras pessoas?).

9. Questões complementares:

    a) Como é o seu relacionamento com seus/suas colegas?
    b) E no recreio, o que você faz durante o recreio?
    c) Você sente vontade de ir à escola? (Todo dia?)
    d) Você acha que a forma como as professoras conversam com você é legal?
    e) Você se dá bem com seus/suas colegas?
    f) Você se dá bem com suas/seus professoras/es?
    g) Quando você pensa sobre a sua escola e suas colegas você se sente feliz? Ou que tipo de sentimento essa lembrança desperta em você?
    h) Quando as professoras/es passam atividade é a mesma atividade pra todo mundo ou há atividades diferentes de um/a aluno/a pra outra/o?
    i) Você se sente como uma pessoa diferente das suas colegas e dos seus colegas?
    j) Se você pudesse escolher entre estudar numa escola regular ou numa escola especial qual você preferiria?
    k) Alguém na escola já te ameaçou ou tentou te bater?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Roteiro para observação do dossiê da/o aluna/o na pesquisa: Auto-representação de pessoas com deficiência intelectual sobre sua identidade social na escola pública regular em Goiânia

Participante e responsável: _____

Escola: _____

Trajetória Escolar

Ano/Período	Etapa ou Série	Tipo de Escola			
		Municipal	Estadual	Particular	Especial
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )

Tempo de estudo em escola municipal: _____

Observações da pesquisadora sobre a trajetória escolar da/o aluna/o: _____

_____

_____

_____

_____

Laudo

a) Data do laudo: _____

b) Especialidade do médico que o emitiu: ( ) Pediatra ( ) Psiquiatra ( ) Neurologista ( ) Clínico Geral ( ) Outro. _____

c) Informação sobre a/o aluna/o: _____

_____

_____

_____

_____

d) Observações da pesquisadora sobre as informações contidas no laudo: _____

_____

_____

_____

_____

Vida Escolar

a) Idade de início da trajetória escolar: _____

b) Já reprovou: ( ) Não ( ) Sim Quantas vezes? _____

c) Desempenho acadêmico: _____

_____

_____

_____

Observações da pesquisadora sobre a vida escolar: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Apêndice D

Entrevistada/o	Idade	Dados sobre a escolarização			Dados do Desenvolvimento Pessoal
		Anos de RME	Etapa/ Agrupamento	Quantidade de Reprovação	
Antônio	13	4	G	0	Tem dificuldade em comunicar, reconhecer e discriminar coisas. Ainda não conversa fluentemente. Fala palavras soltas em tom bem alto, quase não forma frases. As vezes, a fala é ininteligível. A sua permanência na escola ainda é mais para a interação
Caio	14	8	H	0	Por ter característica de espectro autista é introspectivo, fala e conversa pouco, mas consegue conversar bem. Muito apegado a rotina
Danyelle	15	5	G	1	Conversa fluentemente, mas é retraída. Se sente mais confortável quando a sua mãe fala por ela. Tem um repertório vocabular pobre
Emir	14	4	G	1	Conversa com dificuldade em pronunciar algumas sílabas, mas é bem falante
Eva	15	9	H	1	Conversa de modo fluente em tom sempre baixo, é tímida e tem um ritmo de fala um pouco lento
Florestan	14	8	H	0	Por causa da síndrome de Prader Willi não conversa fluentemente, fala poucas sílabas e/ou palavras curtas como tia, eu, um, dois, mãe
Francisco	22	S/I[1]	I	S/I	Conversa fluentemente e de modo claro e coerente. Tem bom repertório vocabular
Gabriel	15	3	I	0	Conversa de modo claro e coerente, tem bom repertório vocabular
Helena	21	S/I	G	S/I	Em função de suas próprias características, conversa com dificuldade, sempre bem baixinho. É muito lenta no agir e no falar
Herbert	15	9	I	1	Conversa de modo claro e coerente, tem boa memorização, tem bom repertório vocabular
Maurício	15	7	G	1	Conversa fluentemente, mas, por ter pouca memorização, as vezes, se confunde com informações e com a sua própria opinião
Nildo	16	6	I	0	Fala de modo fluente, tem fala e pensamento bem articulados, bom repertório vocabular
Octávio	14	3	G	S/I	Tem dificuldade de dicção, mas tem fala e pensamento bem articulados. Aparenta constante desânimo, como se sempre

[1] Sem informação.

Apêndice D

					estivesse com preguiça
Raymundo	17	1	I	S/I	Fala pouco, geralmente, com frases curtas em tom baixo e de modo compreensível, tem excelente memória em relação às pessoas das quais gosta. É sempre muito afetuoso
Ricardo	15	9	I	1	Tem dificuldade de dicção, mas tem fala e pensamento bem articulados
Roberto	13	6	G	0	É muito inseguro, mas fala bem, não tem uma memorização muito boa. Tem repertório vocabular
Sérgio	16	11	I	1	Fala fluentemente, sabe tocar violão e cantar, compôs algumas músicas evangélicas, tem pensamento e fala bem articulados e coerentes. Bom repertório vocabular
Soraia	13	3	H	0	É calma, tranquila, fala bem, conversa baixinho. As vezes, é insegura, indecisa e, por vezes, se contradiz
Tatiana	15	2	H	0	É bem falante e fala bem, de modo fluente, articulado e coerente. Tem bom repertório vocabular
Tomaz	16	3	G	0	Conversa com fluência, boa articulação e bom repertório vocabular

Apêndice E

Entrevistada/o	Aprendizagem	Laudo: especialista e data	Informações do laudo
Antônio	Não lê, nem escreve. Ainda não reconhece letras ou números.	Neuropediatra – 05/2013 Relatório CEAD - 2011	Encefalopatia crônica infantil, crises convulsivas generalizadas, microcefalia, retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, quadriparesia espástica leve e crises epiléticas generalizadas, hipotonia geral nos órgãos da fala e ecolalia
Caio	Lê com autonomia. Tem uma grafia muito bonita.	Neuropsicóloga – 07/2012	Déficit intelectual, sintomas do Transtorno Obsessivo Compulsivo/ TOC, possibilidade da síndrome de Aspeger. A avaliação neuropsicológica salienta que há indicadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/ TDAH e características do espectro autista.
Danyelle	É insegura, mas consegue ler e escrever	Neuropediatra – 05/2011 Urologista – 03/2010 Psicopedagoga – 12/2008 Relatório CMAI – 10/2011	Retardo mental leve de etiologia genética, incontinência urinária. Comportamento com característica de rigidez, impulsividade, dependência, heteroagressividade, insegurança, falta de iniciativa e baixa resistência a frustração. Há uma série de problemas de saúde, incluindo uma síndrome, não descritos nos laudos porque ainda não estão com diagnóstico fechado
Emir	Ainda não é alfabetizado, reconhece algumas letras, mas ainda está aprendendo a escrever o próprio nome	Neuropediatra – 04/2011	Retardo de linguagem, microcefalia, estigmas genéticos e hiperatividade. Segundo sua mãe, tem deficiência auditiva parcial.
Eva	Ainda não é alfabetizada.	Pediatra – 10/2003	Deficiência intelectual, dismorfias, cardiopatia congênita, luxação de quadris e frouxidão ligamentar e problema renal
Florestan	Lê e escreve parcialmente, seu processo de alfabetização não está concluído	Neuropediatra – 04/2011	Deficiência intelectual, síndrome de Prader Willi e miocardiopatia dilatada de VD
Francisco	Lê e escreve com dificuldade	Neuropediatra – 10/2008	Déficit cognitivo e frequentes episódios de agressividade
Gabriel	Lê e escreve com dificuldade	Relatório CMAI – S/D[1]	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, dificuldade no processo de aquisição dos conhecimentos por problemas emocionais como insegurança, inibição, timidez, retraimento, medo defensivo dos contatos sociais, vínculos frágeis e baixa autoestima

[1] Sem data.

Apêndice E

Helena	Não é alfabetizada	Neuropediatra – 05/2011 Laudo CMAI	Síndrome genética, retardo mental, dismorfias e epilepsia refratária. rebaixamento cognitivo globalizado, dificuldade de resolução de problemas, timidez, comportamento quieto, passivo e regressivo
Herbert	Lê e escreve com dificuldade	Relatório CMAI – 08/2012	Sensível dano neurológico, apontando para lesão e/ou disfunção do lobo frontal, com atraso e disfunção de sua capacidade intelectual. Dificuldade de atenção, concentração e memorização, imaturidade, sentimento de inadequação, insegurança, pouca orientação para a realidade, impulsividade e forte vivacidade
Maurício	É alfabetizado.	Relatório CMAI – 08/2009	Abordagem intelectual confusa e abaixo da média, com prejuízo no raciocínio, compreensão e conceituação abstrata verbal e assimilação de informação
Nildo	Lê e escreve com dificuldade	Psicóloga e neuropsiquiatra - 04/2010	Dificuldades de aprendizagem, prejuízo quanto a comunicação e sociabilização o que lhe causa um comportamento agressivo e impulsivo Em um relatório de avaliação psicológica é descrito como um menino participativo e colaborador que age como se sempre estivesse com muita pressa
Octávio	É alfabetizado	Neuropediatra e psicóloga Relatório CMAI – 04/2013	Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade/TDAH e intelectualmente deficiente. Impaciente, desatento, tímido, pouca interação com os pares, aprendizagem por Hiperacomodação, falta de iniciativa e pobreza no contato com objetos a serem explorados e internalizados, vocabulário restrito comprometidos por anóxia neonatal
Raymundo	Ainda não é alfabetizado	Neuropediatra – 03/2012	Deficiência intelectual e epilepsia refratária Síndrome de West
Ricardo	Lê e escreve com dificuldade	Neuropediatra – 09/2012	Retardo mental, transtorno de conduta, TDAH, transtorno opositor desafiador e Síndrome alcóolica fetal
Roberto	Lê e escreve com dificuldade	Neuropsiquiatra – 01/2013	Dificuldade de aprendizagem e aparente imaturidade cognitivo-comportamental
Sérgio	É alfabetizado	CMAI – 10/2010 neurologista	Desenvolvimento neuropsicomotor inferior à média
Soraia	É alfabetizada	Psicologia, Psicopedagogia e Neuropsicologia – 06/2010	Atraso nas funções cognitivas (atenção, memória, percepção/praxias, raciocínio lógico abstrato e outros), psicomotor e sócio-afetivo (ansiedade, nervosismo, dificuldade de lidar com frustração, agressividade, infantilidade, oposição, dificuldade nas relações) além de conflitos familiares
Tatiana	É alfabetizada	Neuropsicóloga – 06/2005 Relatório de	Quadro de disfunção orgânico cerebral difusa e déficit de atenção. Rebaixamento intelectual, com

Apêndice E

		acompanhamento da Associação Pestalozzi – 04/2012	dificuldade em todas as funções cerebrais, disritmia, impulsiva e imatura emocionalmente, bastante comunicativa
Tomaz	É alfabetizado	Neurologista – 07/2011	Encefalopatia congênita não progressiva e déficit cognitivo moderado

Anexo A

Educando:	**MODELO**

Trimestre	**Base Nacional Comum**			**Currículo Integrado**	
	Dias letivos	Faltas no Trimestre	Faltas acumuladas	Faltas no Trimestre	Faltas acumuladas
1º	60				

a) Registro(os) do processo de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do(a) educando(a) e intervenções Pedagógicas realizadas:

Anexo A

b) Quadro percentual (Média de aproveitamento das aprendizagens dos componentes curriculares obtidos pelo (a) educando (a):

10 a 100								
	Língua Portuguesa	**Artes**	**Educação Física**	**Matemática**	**Ciências Naturais**	**História**	**Geografia**	**Língua Estrangeira**

c) Atendimentos especializados:

Ass. do professor (a) representante do coletivo: **/ /**

Ass. Pais ou Responsáveis:

Ass. Professor coordenador: