



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Katiuscia C. Vargas Antunes

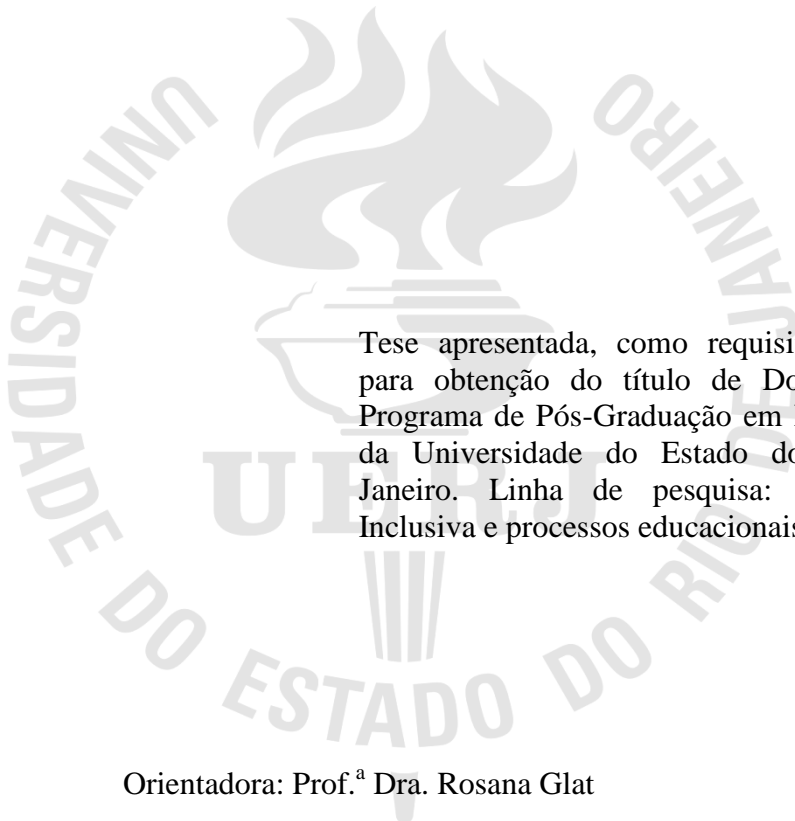
**História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso
escolar e a constituição do sujeito**

Rio de Janeiro

2012

Katiuscia C. Vargas Antunes

**História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a
constituição do sujeito**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e processos educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A636 Antunes, Kátiuscia C. Vargas.
História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a
constituição do sujeito / Kátiuscia C. Vargas Antunes. – 2012.
154 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Deficiência intelectual – Teses. 2. Inclusão escolar – Estudo de casos –
Teses. 3. Estudantes – Biografia – Teses. 4. Professores e alunos – Teses.
I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

nt

CDU 37.015.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese.

Assinatura

Data

Katiuscia C. Vargas Antunes

**História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a
constituição do sujeito**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 05 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Faculdade de Educação da UNESP/Marília

Prof^a. Dr^a. Marcia Denise Pletsch
Faculdade de Educação da UFRRJ

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Aos jovens que participaram deste estudo, por terem compartilhado comigo suas histórias e por terem me ajudado a compreender a complexidade presente no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular sob a ótica deles, que são os protagonistas deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho agradeço a todos que, neste período, compartilharam as minhas angústias iniciais, a ansiedade de chegar ao final, a euforia ao conhecer as histórias de cada um dos alunos que participou da pesquisa e a tranquilidade de ter atingido os objetivos traçados.

Agradeço primeiro a Deus, o grande arquiteto deste universo, pela inspiração e sabedoria a mim concedidas para concluir este trabalho.

À minha família, por ter me proporcionado desde a infância, condições para que eu pudesse me dedicar plenamente aos estudos e, mesmo diante das dificuldades presentes neste percurso, nunca deixaram de me incentivar a continuar.

Ao meu esposo, pelo carinho, apoio, companheirismo e amor incondicional.

À Professora Rosana Glat, por estar ao meu lado desde o mestrado e agora no doutorado, sendo para mim uma interlocutora atenta e amiga. No processo de orientação que vivi com a professora Rosana pude constatar sua amorosidade e sua competência para tratar das questões que envolvem a Educação Especial e, em particular, as pessoas com deficiência intelectual.

As queridas amigas do grupo de pesquisa por estarem junto comigo, com gestos e palavras de incentivo, com opiniões e críticas valiosas durante a pesquisa. Vocês foram mais do que companheiras, cada uma com seu jeito de ser me deu força e segurança para continuar.

Aos colegas de trabalho, da escola e da faculdade, agradeço pela compreensão nos momentos em que estive ausente e pelo incentivo nos momentos em que o cansaço se abatia. Quando menos esperava uma mão amiga estava pronta para me amparar e me reerguer.

Encontrar palavras para agradecer a cada um e a todos não é nada fácil, por isso, só me resta, na simplicidade que esta palavra traz, dizer muito obrigado!

A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto seres éticos. Por isso é um imperativo ético lutar contra a discriminação. Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa o porquê, temos o dever de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade do nosso ser.

Paulo Freire

RESUMO

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 154f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta tese procura compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, pertencente à rede pública estadual do município de Teresópolis no Rio de Janeiro. Objetivo principal foi compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular a partir das histórias de cinco jovens inseridos na rede regular de ensino. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa norteada pelo método da história de vida, segundo os pressupostos de Glat (2009), Augras (2009), Ferrarotti (1993) e outros. O referencial teórico adotado no estudo pautou-se na abordagem psicossocial da deficiência, ressaltando a relação que a pessoa com deficiência estabelece com o meio social e cultural do qual faz parte. A partir das histórias de vida dos sujeitos foi possível compreender como os jovens narram sua trajetória escolar, com destaque para as seguintes categorias: 1) trajetória escolar, 2) o papel da escola; 3) relação com os professores e as disciplinas; 4) relação com os colegas dentro e fora da escola; 5) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta. O estudo revelou as contradições e a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas comuns, particularmente quando se trata da inserção de jovens no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Percebemos que mesmo após anos de discussões e pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual suas trajetórias ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer. As políticas de inclusão, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na prática não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar. Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação brasileira, seja no âmbito da escola comum ou da Educação Especial, de maneira que as falas que aqui foram apresentadas ecoem e signifiquem um ponto de reflexão sobre como os sistemas educacionais e nós mesmos estamos compreendendo o processo de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na escola e na sociedade.

Palavras-chave: História de vida. Deficiência intelectual. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This thesis seeks to understand the process of inclusion of students with intellectual disabilities from the point of view of their life histories and the perception they have of the school, considering the relationship between disability, education and knowledge building. The research was conducted in a agricultural public school in Teresópolis, State of Rio de Janeiro. The main objective was to understand the process of inclusion of people with intellectual disabilities in regular schools from the life histories of five students people placed in regular education of middle and high school. We conducted a qualitative research based on the Life History method, according to the assumptions Glat (2009), Augras (2009), Ferrarotti (1993) and others. The theoretical framework adopted in the study was based on psychosocial approach of disability, emphasizing the relationship that the disabled person has with the social and cultural environment to which he belongs. From the life histories of the subjects it was possible to understand how young people talk about their school, with emphasis on the following categories: 1) school trajectory, 2) the role of school, 3) relationship with teachers and disciplines, 4) relationships with colleagues inside and outside of school, 5) future prospects and transition to adulthood. The study revealed the contradictions and complexity of the process of inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools, particularly when it comes to the inclusion of young people in the middle and high school levels of Education. We realized that even after years of discussion and research on school inclusion of students with intellectual disabilities their trajectories are still marked by the culture of disability and disbelief about what these students can do. Inclusion policies, though well advanced in terms of their theoretical concepts, in practice do not result in overcoming the homogenizing practices of teaching and organization of the school. We hope this research will contribute significantly to the context of Brazilian education, either within the regular school or special education, so that the lines that have been submitted and mean echo a point of reflection on how the educational system and we ourselves are comprising the process of inclusion of students with disabilities and other special needs in school and society.

Keywords: Life history. Intellectual disability. School inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na Rede Regular de Ensino	37
Tabela 2 – Matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais em escolas do campo	40
Tabela 3 – Quantitativo de alunos com deficiência intelectual que moram e estudam nas escolas do campo	41
Quadro 1 – Informações sobre os participantes do estudo	79
Quadro 2 – Perfil do percurso escolar dos alunos	80
Quadro 3 – Alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na escola nos anos de 2010/2011.	85

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
I	Os passos iniciais na pesquisa em Educação	14
1	CONTRADIÇÕES E MARCAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	20
1.1	Cidadania e Direitos Humanos... para todos?	24
1.2	Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda	30
2	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	43
3	ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	51
3.1	O nascimento do sujeito “ideal” da educação	52
3.2	Quem são os sujeitos da educação?	60
3.3	Deficiência intelectual, escola e construção de conhecimento	65
4	DO PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1	A metodologia de História de Vida na pesquisa em Educação Especial	76
4.2	Os sujeitos	79

4.3	Os procedimentos iniciais para a realização das entrevistas	81
4.4	As entrevistas	82
4.5	A escola	83
5	HISTÓRIA DE VIDA... HISTÓRIAS DE ESCOLA... HISTÓRIAS DE INCLUSÃO...HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO	89
5.1	Trajetória escolar	90
5.1.1	<u>“Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar” (Beto, 23 anos, EF)</u>	90
5.1.2	<u>“(...) Porque é muito ruim repetir, a gente faz muita coisa pra escola, aí chega na hora e repete, aí é muito ruim. (...) Eu acho que é por falta de atenção” (Lili, 17 anos, EF)</u>	92
5.2	O papel da escola na história de cada um	95
5.2.1	<u>“(...) Gosto da biblioteca e a quadra e o campo” (Davi, 17 anos, EF)</u>	95
5.3	A relação com os professores e as disciplinas	101
5.3.1	<u>“Alguns professores não ajudam não, outros sim (...) Só M. que me ajuda, se eu ficar de recuperação ela me ajuda” (Davi, 17 anos, EF)</u>	102
5.3.2	<u>“Eles só dá revisão pra prova, revisão, matéria (...)” (Davi, 17 anos, EF)</u>	108
5.4	A relação com os colegas	115
6	PERSPECTIVAS PARA O FUTURO E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA	120

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A – Memorando de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	152
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
	ANEXO C – Termo de autorização para realização da pesquisa na escola	154

INTRODUÇÃO

I- Os passos iniciais na pesquisa em Educação

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sintetizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.
(FREIRE, 1983, p. 20)

Iniciei minha trajetória como pesquisadora durante meu curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora. A afinidade com temáticas educacionais me fez estar em constante contato com a Faculdade de Educação desde os primeiros períodos. Foi assim que, em março de 2001, conheci o Núcleo de Educação Especial – NESP¹. No NESP participei de vários estudos voltados para a Educação Especial, coordenados pelo Prof. Carlos Alberto Marques. Entre estes, destaca-se o projeto *A Educação Especial no Cenário da Década de 1970*, no qual atuei como bolsista de Iniciação Científica.

Ainda na graduação tive a oportunidade de atuar como monitora da disciplina Fundamentos da Educação Especial do Curso de Pedagogia. A participação nos projetos acima mencionados foi fundamental para a minha formação como pesquisadora. Nesta época já percebia a necessidade de se desenvolver ações que privilegiassem a construção de uma escola aberta à diversidade e que proporcionasse uma formação de qualidade para todos os indivíduos, entendendo, porém, que esta preocupação não deve estar presente apenas no âmbito dos discursos e projetos de políticos e governos. Assim, procurei estabelecer um diálogo entre a área de Ciências Sociais e Educação. Voltada completamente para o campo da Educação Especial, minha monografia de final de curso se consistiu numa pesquisa teórica sobre a construção do espaço escolar como um mecanismo de marginalização ou inclusão social (ANTUNES, 2004). Esse foi o passo inicial para o mestrado, onde pude aprofundar este tema.

¹ Atualmente o NESP foi reformulado e passou a ser chamado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED.

Em 2004, já formada iniciei a minha vida profissional passando a integrar o corpo docente do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO – atuando no Curso de Graduação em Pedagogia, fato que me impulsionou ainda mais para a pesquisa em Educação. No Curso de Pedagogia encontrei espaço para as discussões da inclusão escolar de alunos com deficiência. Com apoio institucional desenvolvi dois projetos de pesquisa, financiados pelo Programa de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão – PICPE do UNIFESO sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino do Município de Teresópolis.

O primeiro projeto realizado em 2008 teve como título, “*O processo de inclusão escolar na Rede Municipal de Educação de Teresópolis: discutindo a temática dos alunos com necessidades especiais na escola*”. Durante esta pesquisa pude compreender como a política municipal de educação inclusiva foi pensada e efetivada pela gestão da época. Os resultados apontaram fragilidades na política educacional no que se refere à permanência dos alunos com deficiência na escola regular. Não havia uma proposta efetiva de apoios pedagógicos aos alunos então matriculados nas escolas regulares (ANTUNES, 2009).

O segundo projeto, realizado em 2009 e intitulado “*Práticas curriculares com alunos com deficiência mental: inclusão e escolarização*” teve como objetivo realizar um estudo sobre as práticas curriculares com alunos com deficiência mental incluídos em classes comuns das escolas públicas municipais. Foi a partir desta pesquisa que minha preocupação em relação ao processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual tomou proporções maiores. Os resultados corroboraram o que outras pesquisas realizadas nesta área já vinham mostrando: a dificuldade da escola e dos professores lidarem com a deficiência, em particular, com a deficiência intelectual. As práticas curriculares adotadas reforçavam o preconceito, infantilizavam e desconsideravam as potencialidades dos alunos com deficiência. As cópias constantes e a reprodução de frases prontas; as “folhinhas” para colorir ou o ato de “não realizar nenhuma atividade durante a aula” eram o que esses alunos mais faziam. Novamente percebi o quanto necessitamos de ações voltadas a garantir não só a permanência dos alunos com deficiência na escola regular, mas a sua participação efetiva nas atividades propostas pela escola (ANTUNES, 2010).

Retomando minha trajetória, em 2005, após aprovação em concurso público, comecei a lecionar Sociologia para o Ensino Médio numa escola pública estadual de Teresópolis, da qual, desde 2007, sou Diretora Adjunta. De dentro da escola pública

passei a ver a inclusão de alunos com deficiência sob novos ângulos. Até então enxergava a inclusão como alguém “de fora” da escola, como se apenas pudesse assistir ao que acontecia. Hoje, posso falar como alguém que vivencia de perto os dilemas enfrentados pela escola, professores e gestores.

Ingressei no Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em 2005, integrando o grupo de pesquisa “*Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*”, coordenado pela Professora Rosana Glat. Para minha dissertação desenvolvi uma pesquisa etnográfica intitulada “*Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*” (ANTUNES, 2007). Este trabalho me permitiu conhecer melhor a realidade da educação no Município do Rio de Janeiro e, mais pontualmente, o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular.

O doutorado, iniciado em 2009, foi a oportunidade de dar continuidade aos estudos e à pesquisa no campo da Educação Especial. De volta à UERJ dei os primeiros passos em direção à concretização de mais um projeto de pesquisa. Durante esses anos o meu interesse investigativo tem se voltado para os processos de escolarização dos alunos com deficiência, em particular, com deficiência intelectual. Entrevistando gestores, professores e outros profissionais da educação, pude perceber o quanto é complexo o processo de escolarização deste alunado e como as pesquisas pouco tem se voltado para ouvir os sujeitos deste processo.

Como afirmaram NUNES, GLAT, FERREIRA & MENDES (1998), a auto-percepção ou a visão de mundo dos alunos com deficiência raramente são levadas em conta na formulação de estudos e teorias sobre a deficiência, nem tão pouco no planejamento de políticas e programas de atendimento às pessoas com deficiência. De fato, quando voltamos nosso olhar para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular geralmente recorremos a observações e a informações obtidas com os profissionais da educação (FOGLI, ANTUNES & BRAUN, 2010).

Poucas pesquisas têm como foco o próprio aluno com deficiência. Gestores, professores e os familiares são quem falam sobre a sua inclusão. Mas, comecei a me perguntar: será que os próprios alunos não teriam algo a dizer sobre o seu processo de inclusão e escolarização? Será que suas histórias de vida não evidenciarão com maior clareza as mazelas que se escondem por detrás dos discursos, muitas vezes, politicamente corretos dos profissionais que lidam com alunos com deficiência? Essas

questões me impulsionaram a investigar as histórias de vida de alunos com deficiência intelectual incluídos em escolas regulares, evidenciando a relação entre a deficiência, a escola e a construção do conhecimento.

A fala de uma pessoa com Síndrome de Down num encontro internacional sobre inclusão de pessoas com deficiência ilustra bem o que foi dito acima. Nas palavras de Mia Farah²:

Eu quero que vocês saibam quem nós somos e o que podemos fazer. Nós somos um pouco lentos, mas podemos fazer muitas coisas com apoio: podemos aprender, podemos ter um trabalho, podemos participar na sociedade. Nós temos 4 reivindicações básicas: queremos respeito; queremos fazer escolhas; queremos participação; queremos suporte. Respeitem a nossa diferença. Não nos chame de nomes que ofendem. Nós aprendemos devagar, mas podemos aprender, só que precisamos de mais tempo e ajuda para aprender. Temos direito de fazer escolhas, onde estudar, o que fazer, com quem sair. Queremos fazer parte da Sociedade. Temos muitas coisas para dizer. Queremos dizer muitas coisas e queremos que vocês escutem o que temos para dizer. Precisamos de suporte. Sabemos que cometemos erros, mas podemos aprender com nossos erros. Nós precisamos de suporte e apoio para melhorar e para gostar mais de nós mesmos. Nossos pais precisam de suporte para aprender sobre a nossa condição e para aprender como nos ajudar.

Esta citação me faz entender que dar voz a esses sujeitos é essencial para reafirmarmos os princípios da inclusão, já que estes passam, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento da autonomia e autogestão.

Com base nestes argumentos a presente pesquisa procura compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. Este objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como alunos com deficiência intelectual vivenciam o seu processo de inclusão e escolarização;
2. Entender o papel da escola na constituição psicossocial dos jovens com deficiência intelectual, a partir de sua experiência.

² Texto proferido por Mia Farah, autodefensora da Associação de Famílias do Líbano. Tradução pela Professora Rosana Glat.

A opção teórico-metodológica pela História de Vida, com o foco na visão dos sujeitos, permitiu um novo olhar para a escola e para a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (GLAT, 2009, PLETSCHE & GLAT, 2009; GLAT, SANTOS, PLETSCHE, NOGUEIRA & DUQUE, 2004).

O Capítulo 1, intitulado “*Contradições e marcas do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência*”, traz à cena alguns apontamentos sobre como está sendo compreendida a maneira pela qual a sociedade e, especialmente a escola, vem lidando com as pessoas que por se distanciarem dos padrões de normalidade estabelecidos biológica e socialmente, são vitimadas pelo preconceito e pela marginalização dos diversos processos sociais.

No Capítulo 2, “*A evolução do conceito de deficiência intelectual: de Jean Itard à atualidade*”, é dado destaque para os múltiplos olhares sobre a deficiência intelectual que passaram pela história da Educação Especial. São apresentados e discutidos os aspectos biológicos e clínicos da deficiência que marcaram os primeiros estudos sobre a deficiência intelectual até os aspectos histórico-culturais presentes nas teorias atuais sobre a deficiência.

O Capítulo 3 tem como título: “*Aspectos psicossociais da deficiência intelectual e sua implicação nos processos de aprendizagem e construção de conhecimento*”. Nele são feitas algumas considerações sobre os aspectos psicossociais da deficiência, a partir dos referenciais teóricos do campo da psicologia social e da teoria das representações sociais. A partir da compreensão das representações acerca da deficiência intelectual, são apresentadas reflexões sobre como tais representações tem implicação nos processos de aprendizagem e construção de conhecimento em alunos com deficiência intelectual.

A segunda parte da tese está direcionada para o trabalho de campo. No Capítulo 4 “*Do percurso metodológico*”, é feita uma apresentação da metodologia utilizada e de algumas pesquisas no campo da Educação Especial que tiveram como recurso metodológico a História de Vida.

O Capítulo 5, intitulado “*Histórias de vida... Histórias de escola... Histórias de Inclusão... Histórias de Exclusão...*”, apresenta e discute os relatos dos alunos que participaram da pesquisa.

Por último, há as considerações finais do estudo, apresentando uma síntese dos principais resultados da pesquisa e apontando para alguns pontos de reflexão que se

fazem necessários para que possamos avançar em relação ao processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual.

1 CONTRADIÇÕES E MARCAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

“Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.”
(SARAMAGO, 1995)

Este capítulo, ao analisar as marcas e contradições do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, pretende discutir como a sociedade e, especialmente a escola, vem lidando com esses sujeitos que, por se distanciarem dos padrões de normalidade estabelecidos, biológica e culturalmente, são vitimados pelo preconceito e pela marginalização nos diversos processos sociais.

Segundo os pressupostos da atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 1).

O movimento mundial pela educação inclusiva, citado no referido documento, tomou forma mais contundente com a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em 1990 na Tailândia e, posteriormente com *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade* que originou a conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Diversos países do mundo,

dentre eles o Brasil, são signatários desta declaração e, assumiram o compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a esta proposta.

Estas, e outras conferências mundiais, também representaram uma chamada à luta pela universalização da escolarização e a busca pela qualidade do ensino. O texto final da declaração, originada na Conferência de Jomtien, intitulada *Educação para Todos* trouxe para o cenário educacional mundial alguns preceitos básicos que podem ser sintetizados em:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação básica (WCEFA, 1990).

Tais preceitos vêm norteando as políticas de educação inclusiva implementadas no Brasil e em outras partes do mundo, desde então. No entanto, Pletsch (2010) adverte sobre o caráter que esta política assumiu, estando atrelada a um cenário econômico em que as agências multilaterais, em especial o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ditam as regras do desenvolvimento e da chamada “qualidade total em educação”.

Esta forma de operar faz com que o simples fato de “estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem oferecida atualmente na Educação básica. Assim, ganha força o discurso conformista de que: “pelo menos eles estão tendo a chance de estar na escola e não estão na rua”. Esse tipo de discurso naturaliza a injustiça social (PLETSCH, 2010, p. 21).

No Brasil, temos observado desde a década de 1990, um grande esforço governamental para a ampliação do número de matrículas nas escolas públicas – princípio da universalização – sem, contudo, instituir uma política de qualidade na

formação que as escolas seguem oferecendo. Podemos dizer que tal política baseia-se em um conceito de qualidade focado na formação de “capital humano”³ e de cidadãos aptos a se adaptarem às regras do “jogo” econômico imposto pelo sistema capitalista.

Uma importante tese sobre a escola foi levantada por Rodrigues (2001). Este autor afirma que, em tese, escola “universal, laica e obrigatória”, procurou dar a uma grande parcela da população uma formação cultural em bases comuns para que as diferenças socioculturais fossem minimizadas. Em suas palavras:

A escola universal seria no entender dos seus promotores uma hipótese de consumação da igualdade de oportunidades, dado que todos os alunos se encontrariam à saída da escola em condições semelhantes de competição para os melhores lugares na sociedade. Seriam, obviamente, os melhores e mais capazes a destacar-se dos outros, graças às suas capacidades, e assim a ganharem uma competição justa, dado que tinham recebido as mesmas oportunidades de progresso. A escola universal (...) constitui-se, assim, com a intenção de solucionar um problema que as diferenças econômicas, sociais e culturais, disseminadas pelo modelo de industrialização nascente, tinham tornado insustentável, não tanto em termos éticos, mas, sobretudo por apresentar adverso ao sucesso do modelo econômico liberal (RODRIGUES, 2001, p. 16).

Neste sentido, se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que aos poucos as acentuaram ainda mais, classificando e selecionando os alunos. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente.

Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes, mas marginalizadas, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção, que em muitos casos seguia e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2001, p. 16).

³ Capital humano são os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação e da experiência. É balizado pela capacidade de conhecimentos, competências e atributos de personalidade, consagrados na capacidade de realizar um trabalho de modo a produzir valor econômico (PAIVA, 2001).

Voltando o foco para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, Rodrigues (2001) chama atenção para o fato de que os valores da Educação Especial reproduzem os valores da escola tradicional. Segundo ele, “são duas faces da mesma moeda”, pois os alunos com necessidades especiais não poderiam estar nesta escola, dita, universal, visto que não representam a homogeneidade buscada pela mesma. Para esses foram criadas escolas e classes especiais, geralmente agrupadas por tipos de deficiência, com a convicção de que desta maneira poderia ser desenvolvido um ensino homogêneo, conforme o modelo da escola tradicional. Vemos, a partir dessa reflexão, uma enorme contradição na maneira como a sociedade tratou e ainda vem tratando a educação das pessoas com deficiência.

Em nosso país temos acompanhado um grande número de políticas e iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, da consolidação da cidadania e luta pelos direitos constitucionais desta parcela da população. Nos últimos anos houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Diferentes maneiras de se pensar e fazer a inclusão tem povoado as políticas públicas e norteado a prática pedagógica das escolas. As políticas privilegiam temas que envolvem a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (MICHELS, 2006; PLETSCHE, 2010; BUENO et al, 2008; FERREIRA & FERREIRA, 2004).

Sem desconsiderar os avanços em relação à garantia do acesso deste grupo à escola regular, questionamos se isso é suficiente e se é aceitável falar de educação inclusiva numa escola que ao promover a inclusão, muitas vezes, exclui. Esse é o ponto crucial do qual não podemos nos esquivar e, ao mesmo tempo, o que nos move a buscar caminhos para uma educação e uma escola inclusiva, no sentido pleno que esta palavra carrega.

A compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento, nos leva a problematizar a maneira como tal instituição foi pensada e construída. Como já mencionado, em minha dissertação de mestrado realizei um estudo sobre a organização do espaço escolar, que questionava se o espaço escolar tal qual se encontra organizado atua como um mecanismo de marginalização ou inclusão. Os dados obtidos apontaram para o fato de que a maneira como o espaço se apresenta, seja no aspecto arquitetônico, seja na sua organização

pedagógica, não favorece a inclusão dos alunos com deficiência, sendo assim, um espaço que reforça a exclusão.

No interior das escolas, seja pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial, fica evidente o lugar destinado às pessoas mais privilegiadas e àquelas menos favorecidas. Tal fato pode revelar claramente o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão praticado pela escola. Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos que dela fazem parte.

Assim, se uma classe considerada mais “atrasada” ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores ao das classes consideradas mais “adiantadas” e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual estes se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes (ANTUNES, 2007, p.63).

Barroso (2003) também chama atenção para práticas de exclusão que ocorrem mesmo num contexto educacional que se intitula inclusivo. Segundo ele, a inclusão escolar dos alunos com deficiência na mesma “matriz” pedagógica dos séculos XVIII e XIX é responsável por muitos fenômenos de exclusão.

A escola massificou-se sem democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (BARROSO, 2003, p. 31).

Visando ampliar a reflexão sobre os aspectos até aqui discutidos, a seguir serão apresentados e analisados os conceitos de cidadania e direitos humanos, relacionando-os à problemática das pessoas com deficiência.

1.1- Cidadania e Direitos Humanos... para todos?

Se partirmos da premissa de que a inclusão é um princípio educativo que deve garantir a todos os alunos -- independente de sua deficiência ou necessidade especial -- acesso, permanência e pleno desenvolvimento acadêmico, temos que primar pela adoção de políticas e estratégias educacionais que assegurem a plenitude da escolarização e do desenvolvimento desses alunos. A inclusão escolar deve ser

analisada a partir dos referenciais históricos e filosóficos referentes à escola e sua função social, bem como a relação exclusão/inclusão dentro e fora do espaço escolar.

Não se pode falar de inclusão sem nos reportarmos a história da cidadania e da consolidação dos direitos humanos. Com Pinsky (2008) procuramos compreender como na história se deu a construção do conceito de cidadania e, então, relacionar este conceito ao contexto brasileiro.

O conceito moderno de cidadania e direitos surgiu em meio a um intenso movimento de revoluções no continente europeu, destacando as Revoluções Francesa e Inglesa. Ao discutir estes movimentos, Pinsky (2008) elucida que a construção do que chamamos cidadania tem uma relação estreita com o contexto histórico-cultural. O que entendemos, atualmente, por cidadania e direitos teve sua origem nos pressupostos da Revolução Francesa e na *Declaração dos Direitos Humanos*⁴. Na visão deste teórico, esta declaração teve o intuito de ser universal, alcançando a humanidade como um todo, independente de nacionalidade, etnia ou qualquer outra condição. Tal pretensão foi materializada num documento com 17 artigos que transformavam o homem comum em cidadão de direito.

Esse caráter lhe advém pelo fato de não ser tão abrangente ao definir os direitos civis do cidadão, ou, em alguns casos, em dar com uma mão e retirar com a outra, ou em assegurar o direito de alguns, à propriedade, por exemplo, sem que nada seja dito em relação aos miseráveis sem propriedade. O circunstancial e, mesmo, o casuístico, na Declaração suas dubiedades e contradições, suas restrições e ausências e precauções foram apontadas desde logo por jornalistas e pensadores [...] (PINSKY, 2008, p. 166).

No primeiro artigo já se evidencia a liberdade e a igualdade entre os homens como direitos naturais e imprescritíveis. Ao longo do texto, a Declaração vai estabelecendo direitos e, ao mesmo tempo, apontando os limites, para o cidadão. Não podemos deixar de pontuar o caráter histórico e cultural deste documento, que traz em seu bojo forte influência dos princípios iluministas que impulsionaram a Revolução Francesa.

⁴ A proclamação da *Declaração dos Direitos do Homem* ocorreu em 26 de agosto de 1789, num cenário de intensos conflitos nas ruas, matança e anarquia, o que resultou na queda da Bastilha, marco histórico do início da Revolução Francesa.

O Iluminismo, priorizava: 1) a Universalidade, ou seja, visava todos os seres humanos; 2) a Individualidade, os seres humanos são pessoas singulares; 3) a Autonomia, seres humanos são aptos a pensarem por si mesmos. Na concepção iluminista, todos os homens e mulheres de todas as nações, culturas, raças e etnias, desprendendo-se da matriz coletiva (individualismo), deveriam alcançar a autonomia intelectual, política e econômica (CASSIRER, 1992). São esses os pilares da *Declaração dos Direitos Humanos*.

A *a priori* tais pressupostos são extremamente importantes para a consolidação da cidadania. Entretanto, a maneira como foram levados a termo, acabou provocando sua transgressão, ou mesmo rejeição, ocasionando uma distorção no significado de: 1) Universalidade – sabotada pelas particularidades; 2) Individualidade – sucumbida pelo individualismo e 3) Autonomia – entendida estritamente como autonomia intelectual (CASSIRER, 1992).

Ademais, para corresponder aos anseios da sociedade moderna, os indivíduos deveriam estar inscritos dentro de um padrão de “normalidade” e comportamento que correspondesse às necessidades sócio-políticas e econômicas do capitalismo emergente. Ser perfeito, eficiente e produtivo eram pré-requisitos para pertencer à sociedade. Essa maneira de definir padrões traz em sua origem uma formulação ideológica que coloca todos os que se distanciam desses padrões numa situação de “anormalidade”. Percebemos, assim, uma apologia do normal bastante característica do pensamento moderno em que as práticas sociais eram fundamentadas pela normatização e pelo controle disciplinar (FOUCAULT, 2001; MARQUES, 1994; SENNA, 1997).

Tal fato não pode ser desvinculado da concepção funcionalista de sociedade, modelo que representa bem a estrutura social vigente na Modernidade. Ao colocar as pessoas deficientes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade gera uma estratificação, com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais (MARQUES, 1994, p. 51).

O contrato social moderno funda, então, um conceito de cidadania vinculado e delimitado pelo Estado. O projeto moderno de construção da cidadania traz em seu bojo

a concepção de pertença nacional mediada pelos processos identitários, assentados em três princípios:

1) a identidade nacional “Tu és/Eu sou um súdito de tal país”; 2) a identidade jurídica e legal, “tu és/Eu sou um detentor de direitos e deveres; 3) a identidade subjetiva, Tu és/Eu sou uma unidade consciente racional e afectiva (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 15).

Com base em tais princípios o conceito de cidadania mostra-se, como dito anteriormente, atrelado ao Estado, na medida em que os indivíduos (sujeito/subjetividade) se reúnem e se realizam no Estado. Os estados-nação que se desenvolveram na modernidade encontraram nessa concepção de cidadania a legitimação da sua tutela sobre os cidadãos (STOER & MAGALHÃES, 2003).

A reconfiguração do contrato social moderno, segundo estes autores, é marcada pelos questionamentos por parte daqueles que o projeto moderno de sociedade recusou reconhecer como sujeitos de direito: mulheres, indivíduos oriundos de outras culturas que não a ocidental, povos indígenas, pessoas com estilos de vida diferentes dos estabelecidos pelo Ocidente e pessoas com deficiência. Sobretudo na segunda metade do século XX,

a assunção da voz e do protagonismo de acção por parte daqueles e daquelas que no decurso da modernidade e do desenvolvimento dos estados-nação viram a sua “soberania”, (quer dizer, a afirmação de si) entregue aos mecanismos civis destes parece marcar uma importante reconfiguração do contrato social e, por maioria de razão, da cidadania (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 17).

Os indivíduos rotulados como “diferentes” começaram assumir uma postura contrária aos discursos formulados sobre eles e a se colocar como sujeitos de sua própria enunciação. O que caracteriza esses “diferentes” não é a busca por uma unificação, mas ao contrário, é exatamente sua heterogeneidade e sua resistência a qualquer forma de homogeneização. Suas vozes fazem ecoar um outro direito de cidadania, que extrapola a moral e a política da tolerância.

Cabe ressaltar que a partir da década de 1960 teve início a luta pela, então denominada, *integração* das pessoas com deficiência na sociedade. Este momento

coincide com o forte movimento pelo reconhecimento dos direitos humanos especialmente, com relação às chamadas minorias sociais (GLAT, 2004).

Diante do exposto temos que assumir as contradições existentes no processo de construção da cidadania, expondo as marcas históricas de exclusão que as pessoas com deficiência vivenciam na sociedade.

Nessa sociedade a ordem é por demais valorizada. Sempre ouvimos as pessoas dizerem que uma sociedade sem ordem jamais chegará ao progresso. Sempre ouvimos também que um órgão qualquer que esteja apresentando uma disfunção pode contaminar o resto do ‘corpo social’. Estas são idéias facilmente transponíveis para o nosso corpo humano individual. Um corpo deficiente seria, sob esse raciocínio, um corpo que apresenta necessariamente disfunções, incapacidades e não estaria em ordem. Um corpo que não está em ordem conseqüentemente não poderá alcançar o progresso tão desejado. Logo, será um corpo fadado a não ter realizações, a não ter progressos, a ser sempre dependente (RIBAS, 1989, p. 15-16).

É considerando tais contradições que começamos a pensar nos processos de exclusão instituídos e reproduzidos pela sociedade e, em especial, pela escola. No contexto brasileiro a trajetória de consolidação da cidadania e, em particular, da cidadania das pessoas com deficiência, também é marcada por legislações que garantem os direitos e determinam os deveres do cidadão⁵. No entanto, no cotidiano das relações sociais, é claro o quanto necessitamos avançar para fazer valer o que está disposto na letra da lei.

De acordo com Carvalho (2002), a construção da cidadania no Brasil deu-se de forma inversa ao ocorrido na Europa. Para entender a lógica dos direitos ele, utiliza o exemplo de Marshall ao pensar numa ordem lógica para a consolidação dos direitos. Primeiro viriam os direitos civis, àqueles considerados fundamentais à vida e que garantem, igualdade, liberdade, propriedade perante a lei. Em seguida viriam os direitos políticos que se referem à participação do cidadão nas esferas governamentais: de votar

⁵A esse respeito é importante mencionar o documento da Organização das Nações Unidas – ONU, intitulado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que entrou em vigor em 03 de maio de 2008 da qual o Brasil é país signatário. Seu propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>)

e ser votado, demonstrar suas posições políticas, etc. E, por fim, os direitos sociais que incluem o direito à educação, saúde, moradia, trabalho.

No entendimento de Carvalho (2002) no Brasil houve uma inversão na lógica dos direitos em decorrência do contexto político de mais de 20 anos de ditadura militar. Os direitos sociais precederam os demais, fazendo parecer que estes eram dádivas que os governantes ofereciam aos cidadãos e não conquistas sociais. Isso afeta bastante a compreensão que a população tem, por exemplo, sobre a oferta de saúde e educação. Tais políticas assumem, frequentemente, um caráter assistencialista e paternalista, transformando-se em moeda de troca para políticos. Além disso, causa certa passividade por parte da população fazendo com que muitas vezes a luta por esses direitos seja esvaziada de sentido.

Para termos uma ideia mais precisa sobre a evolução dos direitos do cidadão basta recorrer à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerada uma “constituição democrática e cidadã”. Na Carta Magna do Brasil encontramos referência aos direitos das pessoas com deficiência. O inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição traz ainda no artigo 3º, inciso IV, seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Entretanto, apesar do texto da lei ser bem claro, ainda nos deparamos com situações de exclusão social de negros, homossexuais, idosos e deficientes, por exemplo. Esses últimos acabam sendo submetidos a uma educação que não atende suas necessidades específicas e, mais do que isso, a benesses daqueles que encaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência como uma medida meramente assistencialista.

Esta é uma contradição presente no processo de inclusão das pessoas com deficiência que tem raízes na concepção de cidadania explicitada anteriormente. Nos nossos dias estamos vivenciando a busca pela cidadania ativa dessas pessoas. Pelo contrato social moderno a cidadania era um ato fundado nos aparelhos do Estado e sua legitimidade – “*cidadania atribuída*”. Hoje, ela se funda na ordem do reclamado, ou seja, as pessoas querem decidir sobre o modo como vivem, como cuidam de si ou como se educam – “*cidadania reclamada*” (STOER & MAGALHÃES, 2003).

A reivindicação por novas formas de cidadania, por assim dizer, colocam dilemas para todos os que atuam no campo da educação, sobretudo da educação pública.

O dilema consiste em que o próprio projecto educativo é uma proposta do “Nós” para “Eles”, e todos os projetos partem, de uma forma ou de outra, da assunção optimista de que as suas premissas são justas e os seus fins desejáveis (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 22).

A inclusão escolar pode ser considerada uma das dimensões para a consolidação da cidadania no Brasil. Esse processo deve ser garantido não apenas na esfera política, mas, sobretudo na pedagógica⁶. Diante do exposto, passaremos a analisar como a inclusão e a exclusão vem se concretizando no âmbito social e pedagógico.

1.2- Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda.

Até o momento fizemos uma contextualização acerca da construção da cidadania, dos direitos, situando as pessoas com deficiência neste cenário. Neste enfoque talvez, tenhamos priorizado as dimensões política e cultural. A partir deste ponto, pretendemos voltar nossa atenção às dimensões sociais e pedagógicas da inclusão das pessoas com deficiência. Para tanto é necessário, primeiramente, compreendermos o conceito de exclusão. Para Sawaia (2008) os processos de exclusão são complexos e multifacetados e se efetivam de forma sutil e dialética. “[...] envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9).

Embora seja vivenciada por cada indivíduo de forma particular, a exclusão é um fenômeno social, cuja origem pode ser encontrada nos mesmos princípios que nortearam a construção da sociedade moderna.

Dentre as diferentes causas da exclusão destacam-se o desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e acesso aos serviços (WANDERLEY, 2008, p. 16).

⁶Sobre este aspecto ver o estudo de Dias (2010), que discute o atendimento educacional especializado complementar para alunos com deficiência intelectual, enfatizando sua oferta como um direito à diferença e um modo de garantir a igualdade de oportunidades no processo de escolarização.

Ao longo da história os processos de exclusão vêm sendo disseminados, além das causas acima mencionadas, pela predominância de valores e práticas que reforçam a marginalização e preconceitos em relação aos “diferentes”, dentre os quais estão as pessoas com deficiência. Esses se intensificam na medida em que nos fechamos ao diálogo e à aceitação de que todos somos seres humanos singulares, constituídos por histórias, experiências e condições existenciais que nos diferenciam uns dos outros. Nas palavras de Freire (1996, p. 136):

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

O que Paulo Freire expressa acima nos faz pensar que estamos tratando os seres humanos, não pela humanidade que cada um tem em si, mas pelas condições sociais, culturais ou econômicas em que se encontram.

Podemos elencar entre tantos outros “excluídos” as pessoas com deficiência. Dentre os diferentes processos de exclusão vivenciados por tais indivíduos gostaríamos de focalizar nossa atenção na escola, instituição nascida no contexto da sociedade moderna, sob a afirmação de ser republicana, pública, laica, gratuita e para todos (BOTO, 2003).

Rodrigues (2001) tem importantes contribuições a esse respeito. De acordo com este autor, durante muitos anos a escola comportou-se como que “cega” às diferenças. Consequentemente, hoje temos que traçar um caminho difícil tentando fazer com que a escola encare positivamente a diferença como inerente a todos os seres humanos. Refletindo sobre a escola, ele afirma que “toda a nossa educação tem sido organizada em categorias e feita de modo a exacerbar a “categorização” ou o que por outras palavras poderíamos chamar de pensamento tipológico” (p. 09).

Rodrigues mostra que o pensamento tipológico defende a ideia de que existem grupos de pessoas que se diferem de outros grupos e que tais diferenças entre os grupos

se sobrepõe às diferenças individuais. Seria como dizer que “há mais características que identifiquem, por exemplo, uma mulher com outra mulher, um deficiente com outro deficiente ou um negro com outro negro, do que as que os identificam globalmente como seres humanos” (RODRIGUES, 2001, p. 09).

Também sobre esse conceito, Berger e Luckmann (1985, p. 24) esclarecem que o processo de tipificação é inerente a vida cotidiana, que, por sua vez,

contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como lidamos com eles nos encontros face a face. Assim, aprendo o outro como “homem”, “europeu”, “comprador”, “tipo jovial” etc. Todas essas tipificações afetam continuamente minha interação com o outro... Nossa interação face a face será modelada por essas tipificações.

Assim, as normas e valores sociais são, na maioria das vezes, interiorizados por um processo de tipificação que estabelece rotinas ou padrões de comportamento. Quando as tipificações são tomadas como modelos e verdades universais, acabam por se constituir no que chamamos de estereótipos. Glat (2004) destaca que os estereótipos representam uma poderosa forma de controle social, constituindo mecanismos cognitivos de manutenção dos estigmas.

A vantagem das tipificações, então, é que elas permitem a previsibilidade das interações sociais, já que cada indivíduo é capaz de predizer com certa margem de segurança as ações do outro. Isso libera uma considerável margem de tensão, pois as ações de cada parte da interação não serão mais uma fonte de espanto e perigo potencial para o outro (p. 24).

No contexto escolar, os processos de tipificação representariam, então, a “segurança” em relação à maneira de lidar com grupos que supostamente têm as mesmas características. Daí separar por série, idade, tipo de deficiência etc.

Por outro lado, o pensamento não tipológico defende que as diferenças não estão confinadas a grupos específicos, como citado anteriormente, e sim difundidas uniformemente por todos os seres humanos. Nas palavras de Rodrigues (2001) “a falência do pensamento tipológico é frequentemente demonstrada pela sua incapacidade de traçar

fronteiras claras entre os grupos que afirma serem essencialmente diferentes entre si” (p. 09).

Romper com o pensamento tipológico é um desafio para os sistemas educacionais que, continuamente seguem reproduzindo-o em suas ações, como lembra Rodrigues (2001), na maneira como a escola organiza o atendimento educacional especializado aos alunos com dificuldades. Esse suporte depende da comprovação de que o aluno pertence a determinado grupo tipológico – deficiência, distúrbio de aprendizagem e outros. A constatação de que o aluno tem alguma dificuldade não é suficiente para que o apoio seja realizado, antes é necessário que sua necessidade educacional especial seja legitimada com a atribuição de uma tipologia da deficiência.

O pensamento tipológico, ao classificar grupos humanos e criar estereótipos, pode gerar processos de exclusão e dicotomias na maneira de interagirmos com as pessoas. A esse respeito, Mazzotta (1998), ao problematizar as relações que se estabelecem entre os alunos e a escola, considera que existem duas vias de análise: 1) visão estática ou por dicotomia e 2) visão dinâmica ou por unidade.

Na primeira visão,

os educandos são percebidos como comuns ou “especiais” (diferentes, deficientes, anormais, etc.) e a educação escolar, por sua vez, caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre os alunos comuns e as escolas comuns de um lado e, de outro, alunos “especiais” e escolas ou classes especiais (p. 1).

Já na segunda:

Cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva) (p. 1-2).

As ideias de Mazzotta (1998) corroboram, no nosso ponto de vista, o que Rodrigues (2001) vem chamando de pensamento tipológico e pensamento não tipológico. Ao apresentar a visão dicotômica, Mazzotta toma como princípio a tipologia acerca do que é ser comum ou especial e, por outro lado, quando conceitua a visão dinâmica deixa claro a ruptura com tal tipologia. Não se pretende negar a necessidade da identificação e

caracterização da deficiência do ponto de vista biológico, entretanto, tal caracterização não pode imputar limites estereotipados em nossa compreensão das implicações desta condição na constituição psicossocial do indivíduo.

Vale destacar que nesta segunda visão, não estão em jogo apenas as características essenciais dos educandos, mas a relação que eles estabelecem com os seus pares e a escola. A atualidade do texto de Mazzota, escrito há mais de uma década, mostra a dificuldade que temos em romper com práticas sociais e pedagógicas instituídas na e pela escola. Reforça, ainda, a necessidade de avançarmos de uma concepção cristalizada sobre a deficiência para outra que considere os determinantes histórico-culturais na constituição desses sujeitos.

Localizando nossa análise na escola, podemos compreender, a partir do exposto, algumas práticas de exclusão. Sobre isso, Dubet (2003) nos apresenta importantes pontos de reflexão para compreendermos os mecanismos de exclusão na/da escola. Para este autor, os processos escolares, da forma como foram e, em alguma medida, ainda são estabelecidos, evidenciam práticas de seleção e diferenciação que acabam por reproduzir a dinâmica social. Isso não é por acaso. Se nos reportarmos à escola como uma instituição social, reconheceremos que ela faz parte de um sistema contraditório em que se confundem os processos de exclusão e inclusão sociais. Nesse sentido cabe problematizarmos a função social da escola: ela é apenas reprodutora das relações sociais ou se configura num espaço democrático de discussão e questionamento dos valores sociais vigentes?

No Brasil, os processos de escolarização foram constituídos a partir de diferentes formas de seleção que impediram que os membros das camadas populares chegassem a níveis mais elevados de instrução acadêmica. Se anteriormente a seleção se dava pelo não acesso à escola, atualmente, ao serem ampliadas as formas de acesso, os processos de seletividade tem se expressado “pelos baixos índices de aprendizagem, que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos extratos populares” (BUENO, 2006, p. 105-106).

Barroso (2003), por sua vez, aponta que a perda do consenso sobre os valores e utilidades da escola, assim como a sua democratização, fizeram com que ela perdesse a sua eficácia como instrumento de reprodução e dominação social. Para ele, a função residual da escola é determinar “os que estão dentro” e “os que estão fora”.

Os “excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não tem “sucesso” ou são “especiais”), constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias de democratização (BARROSO, 2003, p. 26).

Independente de considerações de ordem econômica e social, não resta dúvida de que alguns processos de exclusão são fabricados e/ou reforçados pela própria escola. Para Barroso (2003) a escola exclui de diferentes formas, a saber: 1) ao impedir a entrada dos que estão do lado de fora; 2) ao por fora os que estão dentro; 3) ao excluir “incluindo” e, por fim, 4) pela perda de sentido da palavra inclusão. Acreditamos que as dimensões sociais e pedagógicas do movimento pela inclusão escolar das pessoas com deficiência repousam especialmente sobre as duas últimas formas de exclusão.

A dinâmica da escola *excluir incluindo* relaciona-se diretamente à dimensão pedagógica do processo de inclusão. Não basta matricular um aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva. O seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas a esses alunos condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogenia dos processos de aprendizagem e permanência na escola. A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e sem querer desqualificá-la, é a parte menos complexa.

Depois que o aluno chega à escola é que, muitas vezes, tem início o seu processo de exclusão nos moldes descritos por Barroso (2003). São muitos os estudos que demonstram como a política de inclusão tem deixado a desejar no sentido de promover a participação dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola (KASSAR, 1995; PADILHA, 2007; PLETSCHE, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2011 e outros).

Nesse sentido, concordamos com Mazzotta (1998) quando ele afirma que:

Para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente os portadores de deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis (p. 4).

Nesta perspectiva, o papel da Educação Especial é dar suporte para a inclusão escolar. Não podemos desprezar todo o conhecimento e experiência historicamente acumulados por este campo, ou ter o pensamento ingênuo e irresponsável de que alunos com deficiência possam prescindir de apoios e serviços especializados em seu processo de escolarização, especialmente aqueles com maiores comprometimentos (GLAT & OLIVEIRA, 2003; PELOSI, 2006; MENDES, 2006; FONTES, 2007; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007; GLAT, FERNANDES & PLETSCH; 2008, GLAT & BLANCO, 2007; PLETSCH, 2010; GLAT & PLETSCH, 2011).

É importante que a Educação Especial não seja compreendida como “um mal a ser evitado”. Ao contrário, para uma grande parcela de alunos com deficiência ela é o único recurso que lhes possibilita a educação. Não podemos conceber os serviços da Educação Especial como modalidades excludentes de ensino, embora não se pode negar as práticas discriminatórias adotadas em algumas instituições especializadas e classes especiais (SCHNEIDER, 1989; KASSAR, 1995; PADILHA, 2007; D’ANTINO, 1998; ANTUNES, 2007). De fato, em algumas situações esses espaços se transformaram em “depósitos” de pessoas com deficiência ou “alunos-problema”, excluídos dos processos formais de escolarização, por diferentes razões. No entanto não devemos generalizar tal situação e estendê-la a todas as instituições e classes especiais.

O que é preciso evitar, sempre que possível, é a segregação dos educandos pela simples má vontade ou pelo desentendimento dos responsáveis pelo ensino comum. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e a educação escolar que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno ou na escola. O sentido especial da educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou de sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro (MAZZOTTA, 1998, p. 4).

Além do exposto, é oportuno destacar que fatores como a organização escolar (administrativa e disciplinar), currículo, metodologias de ensino e recursos humanos também são determinantes para a inclusão dos alunos com deficiências na escola. Se pensarmos no verdadeiro sentido da escola inclusiva, temos que admitir que:

Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade,

como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] Inclusão NÃO quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo [...] (FOREST E PEARPOINT, 1997, p. 138-141).

Essa conceituação toca em aspectos fundamentais para uma escola inclusiva: o acesso, a permanência e a participação. É por isso que ressaltamos as palavras de Barroso (2003) que “a escola exclui incluindo”.

Esse ponto merece uma reflexão. Como já mencionado, o Brasil teve um grande avanço, do ponto de vista legal, no direito à matrícula dos alunos com deficiência na escola. Porém, a sua presença física não garante que ele esteja participando ativamente dos processos de aprendizagem e socialização no cotidiano da escola. Estamos tratando aqui da dimensão pedagógica do processo de inclusão e da sua complexidade. As estatísticas oficiais do Ministério da Educação mostram que, de acordo com os dados da Educação Especial, de 2007 a 2011 as matrículas na Educação Especial por tapa de ensino no Brasil tiveram um aumento significativo. A tabela a seguir traz os dados numéricos referentes ao quantitativo de matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na rede regular de ensino:

Tabela 1: Matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na rede regular de ensino.

ANO	SEGMENTO DE ENSINO				
	EDUCAÇÃO INFANTIL	FUNDAMENTAL	MÉDIO	EJA	TOTAL
2007	24.634	239.506	13.306	28.295	306.136
2008	27.603	297.986	17.344	32.296	375.775
2009	27.031	303.383	21.465	34.434	387.031
2010	34.044	380.112	27.695	41.385	484.332
2011	39.367	437.132	33.138	47.425	558.423

Fonte: Relatório Técnico Censo Educação Básica 2011 - INEP

Os números revelam que nos últimos cinco anos houve um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nos diferentes

segmentos de ensino. O quantitativo de alunos saltou de 239.506 em 2007 para 437.132 em 2011 no Ensino Fundamental e de 13.306 em 2007 para 33.138 em 2011 no Ensino Médio. Isso demonstra que os alunos com deficiência estão avançando no processo de escolarização e ingressando nas séries finais da Educação Básica. Paralelamente, nota-se que o quantitativo de alunos no Ensino Médio é muito inferior ao quantitativo do Ensino Fundamental, o que sinaliza para o fato de que os alunos com deficiência ainda tem dificuldade de acesso a este segmento.

Importa ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA também sofreu um aumento significativo. Uma reflexão a se fazer é que o crescimento de matrículas na EJA pode ser decorrente do fracasso escolar dos adolescentes e jovens com deficiência que, por motivos de reprovação e defasagem idade/série, muitas vezes são encaminhados para a EJA. Esta hipótese merece atenção especial, pois pode se caracterizar como uma estratégia do sistema que, no lugar de flexibilizar e reorganizar sua lógica de funcionamento para atender às suas necessidades educacionais especiais, transfere, simplesmente os alunos com deficiência para um contexto alternativo de ensino. Não é foco deste trabalho discutir as implicações deste crescente “êxodo” de alunos com deficiência para a EJA. Entretanto, esta tendência não pode passar despercebida, para os educadores e pesquisadores (TAVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2010).

São números que nos “saltam aos olhos”, mas que precisam ser analisados com cuidado. Em dois artigos sobre as estatísticas oficiais da Educação Básica no Brasil, Bueno e Meletti (2010; 2011) analisam a escolarização de alunos com deficiência na Educação Básica. Neles, esses autores ressaltam que na última década as políticas governamentais em prol da inclusão escolar dos alunos com deficiência e outras condições atípicas em escolas regulares vem tendo impacto direto no aumento do quantitativo desses alunos, porém tal crescimento não vem acompanhado de iniciativas que garantam o sucesso escolar dos mesmos e o apoio que estes necessitam para terem atendidas suas necessidades educacionais especiais.

Focalizando a discussão na educação do campo, considerando que a escola alvo desta pesquisa fica situada na zona rural e é classificada como “escola do campo”, é pertinente trazer alguns dados sobre o panorama da inclusão de alunos com deficiência neste contexto.

Um dos poucos textos que encontramos traçando a relação entre Educação Especial e Educação do Campo, foi o de Caiado e Melletti (2011). Nele, as autoras realizaram um levantamento de todas as pesquisas apresentadas do Grupo de Trabalho de

Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED e não encontraram nenhum trabalho sobre a temática em questão. Além disso, foi realizada uma pesquisa no banco de teses da CAPES, tendo sido encontrados apenas quatro trabalhos objetivando a interface entre Educação Especial e Educação do Campo.

Nas palavras das citadas autoras, “anunciamos o silêncio de 20 anos de produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a educação do campo” (CAIADO & MELETTI, 2011, p. 94). Tal constatação demonstra a urgente necessidade de que pesquisadores do campo da Educação Especial iniciem estudos que busquem compreender a inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais no contexto das escolas do campo.

O intento de relacionar estas duas áreas educacionais, nos levou a restringir a pesquisa a alunos da escola rural, não ampliando o estudo para escolas situadas na zona urbana, como constava do projeto original. Tal enfoque me permitiu compreender melhor as histórias de vida dos alunos, considerando as particularidades socioculturais da comunidade em que eles vivem.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e a Resolução nº 2 de 2008, que dispõe sobre as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002, 2008b), a educação do campo é destinada à população rural, incluindo nesta classificação agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas entre outros. Nestes documentos é explicitado o objetivo da educação do campo como a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos das escolas do campo.

Não existe nenhuma referência à inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais nas escolas do campo nestes documentos. Mas, por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também não faz menção à inclusão nas escolas do campo. Isso nos leva a pensar que não há uma complementariedade nas missões de cada uma dessas áreas.

A falta de preocupação com a inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas do campo não é uma realidade apenas do nosso país. Na América Latina, segundo Garcia (2009), existe uma concentração de políticas públicas e serviços educacionais especializados nos grandes centros, o que diminui as possibilidades das

populações de lugarejos e da zona rural terem acesso e se beneficiarem de tais serviços. Esta situação contribui ainda mais para os processos de exclusão das pessoas com deficiência que residem no campo.

Um exemplo recente, que ilustra esta afirmação, ocorreu no início deste ano, quando o município de Teresópolis recebeu 15 salas de recurso multifuncionais, e nenhuma foi instalada na zona rural. Caso algum aluno das escolas do campo necessite de atendimento educacional especializado a família precisa se deslocar para o centro da cidade. Muitas vezes este deslocamento é dificultado pela precariedade do transporte coletivo, pela falta de recurso financeiro e pelas próprias condições de trabalho na lavoura. Os horários de cultivo e trato com a terra exigem do trabalhador rural uma dedicação e um esforço que não lhe permite muita flexibilidade de horário.

Os dados do Censo Educacional de 2010, organizados nos quadros a seguir, mostram que um número significativo de alunos com deficiência e outras necessidades especiais moram e estudam nas escolas do campo.

Tabela 2: Matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais em escolas do campo.

Número matrículas de alunos nas Escolas Rurais		
Total	Possui NEE	Não possui NEE
5.840.512	57.864	5.782.648

Fonte: Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica – 2010. Microdados

Com relação aos alunos com deficiência intelectual que moram e estudam nas escolas do campo os dados do Censo contabilizaram em 2010:

Tabela 3: Quantitativo de alunos com deficiência intelectual que moram e estudam nas escolas do campo.

Modalidade de ensino	Alunos com deficiência intelectual
Regular	23.942
Especial	1.034
Educação de Jovens e Adultos	972
TOTAL	25.948

Fonte: Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica – 2010. Microdados

Considerando os números apresentados nos quadros acima, não se pode negar a esta população os serviços de atendimento educacional especializado a que tem direito. Para tanto, é imprescindível que as políticas públicas voltadas para inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares voltem-se para a realidade das escolas do campo, garantindo aos alunos uma educação condizente com sua realidade sociocultural e suas necessidades educativas especiais.

Recapitulando, os dados relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo e os dados gerais sobre a inclusão destes nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, demonstram um avanço no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Houve uma época que sequer se pensava que tais indivíduos teriam possibilidade de frequentarem os espaços escolares. Por vezes as referências às pessoas com deficiência se davam a partir de sua classificação como deficientes “educáveis” ou “treináveis” (isto é, “ineducáveis”), o que demonstra uma concepção de desqualificação da deficiência, como discutiremos posteriormente.

Nos dias atuais muitos alunos com deficiência estão na escola, frequentando as classes comuns ou mesmo classes especiais que estão no espaço da escola regular. Isso faz com que uma nova organização da escola ou como afirma Barroso (2003), uma nova “gramática da escola” seja escrita, pensada e concretizada. Reconstruir e reorganizar o espaço escolar implica em rever a maneira como estamos lidando com a deficiência e, particularmente, como estamos lidando com a escolarização desses alunos. Esse nos parece um dos aspectos que daqui por diante temos que debruçar. Não podemos nos acomodar com a situação atual e naturalizar os processos de exclusão que estão se dando na escola.

Mesmo que muitas vezes pensemos que “a realidade é assim mesmo” e “não há muito o que fazer”, temos que ir além dos nossos condicionantes históricos e sociais. Toda forma de preconceito e exclusão é imoral e lutar contra isso é nosso dever. Quanto mais nos colocamos passivos diante da realidade, mais ingenuamente nos adaptamos a ela.

Na medida em que essa visão anula o poder criador dos homens ou minimiza, estimula sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, que para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação, pois o seu humanitarismo e não humanismo está em preservar a situação de que a generosidade a que se refere por isso mesmo é que reage, até instintivamente, contra qualquer tentativa de um pensar autêntico que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro ou um problema a outro (FREIRE, 1992, p.19).

É também Paulo Freire que nos fala da “pedagogia do inédito-viável”, ou seja, algo original, ainda não claramente vivido, mas sonhado. É esse inédito-viável que perseguimos na educação; é isso que nos faz pensar na possibilidade de transformação tal qual Paulo Freire preconizava. Essa “pedagogia do inédito-viável” pode ser na nossa compreensão, o que temos buscado no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência.

Até aqui procuramos trazer algumas reflexões sobre as contradições presentes no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiências. Essa discussão geral servirá de base para as questões mais específicas de deficiência intelectual que serão apresentadas no capítulo seguinte.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

“(...) a gente olha, mas não vê, agente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, agente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, agente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, agente mata, ou melhor, agente não educa para à vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é se pode dizer assim) para uma morte em vida: A INVISIBILIDADE”.

(TRINDADE, 2000, p. 9)

Neste capítulo será apresentada a evolução do conceito de deficiência intelectual, focalizando as diferentes concepções e classificações que as pessoas com deficiência receberam ao longo da história. Para tanto, partiremos dos primeiros estudos acerca da, então, denominada deficiência mental até a atual definição utilizada pela Associação Americana de Retardo mental – AAMR⁷ (2002) adotada pelos sistemas educacionais de em diferentes países, inclusive pelo Brasil⁸.

Antes de prosseguir, é importante assinalar que a substituição da terminologia deficiência mental por intelectual, data da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá em 2004. Esta nova terminologia, a qual estamos adotando, vem sendo recomendada pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*– IASSID⁹.

Ao analisar a evolução do conceito de deficiência intelectual, contatamos o predomínio da dimensão biológica na definição do que seria caracterizado como deficiência. As teorias inatistas de desenvolvimento, difundidas na Modernidade, valorizavam sobremaneira a dimensão biológica em detrimento da dimensão social e cultural, mais voltadas, para a valorização da experiência humana e a relação dialética com o meio social (KASSAR, 1999).

⁷Atualmente denominada *Association for Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD.

⁸O Manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento foi atualizado em 2010, mas ainda não está publicado em Português.

⁹Associação Internacional para o Estudo Científico das Deficiências Intelectuais.

Por volta dos séculos XVI e XVII a medicina começou a buscar as causas orgânicas para explicar a deficiência. Mendes (1995) destaca que a deficiência intelectual era tratada como uma “doença” hereditária, significando uma “degenerescência da espécie humana”, o que contribuiu para o processo de institucionalização de pessoas com deficiência. Os termos médicos utilizados para a deficiência intelectual eram “debilidade mental e infradotação”, “imbecilidade e retardo mental”.

Por influência do modelo médico, os sujeitos eram classificados como “normais”, ou seja, possuíam as suas funções biológicas perfeitas, constituíam um corpo e uma mente sã e, “anormais” que, ao contrário dos primeiros, eram imperfeitos do ponto de vista biológico. Tal aspecto exerceu uma influência significativa na instituição de padrões de pertencimento e não pertencimento desses indivíduos na ordem social. Um processo de seleção social, se assim podemos chamar, dos sujeitos que poderiam fazer parte da sociedade e dos que deveriam estar fora dela. Fatalmente um grande número de pessoas que não se enquadravam nos padrões biologicamente perfeitos foi segregado do convívio social.

Assim, sob o ponto de vista da evolução filogenética, o processo de seleção natural com o passar dos tempos tomou uma nova forma: de seleção natural física, passou a ser uma seleção “natural” social. Em outras palavras, devido ao progresso material da civilização, formou-se um enorme contingente de indivíduos que conseguem sobreviver fisicamente, mas que, por não terem as condições básicas de lidar independentemente com o meio ambiente, não sobrevivem socialmente (GLAT, 2004, p. 21).

A nomenclatura deficiência mental só surgiu na literatura em 1939, durante a realização do Congresso de Genebra, como uma tentativa de superar o caráter negativo que os termos até então utilizados tinham e padronizar mundialmente o termo designado para nomear as pessoas com deficiência intelectual (PLETSCH, 2010).

Segundo Pessoti (1984), na antiguidade clássica as pessoas com deficiência eram exterminadas por representarem um “peso” para a sociedade. Especialmente entre os gregos, a cultura ao corpo perfeito, exigia que todos se aproximassem deste padrão, por isso, conseqüentemente as pessoas com deficiência eram exterminadas.

Com o surgimento do cristianismo, o tratamento violento em relação a essas pessoas começou a mudar. Predominava neste período a concepção “preformista” da deficiência, em que a sua causa era associada a um castigo divino ou a algo sobrenatural. Muitas vezes havia a compreensão de que a pessoa com deficiência era desprovida de razão e, portanto, não tinha o discernimento entre o bem e o mal, o certo e errado. Portanto, à luz do cristianismo, mereciam morrer para que fossem purificadas da “marca da maldade”. A inquisição católica valeu-se deste pressuposto para castigar e mandar para a fogueira as pessoas com deficiência, pois eram consideradas hereges (PESSOTTI, 1984).

Foi no século XVI que esta concepção sobre a deficiência começou a ser superada, cedendo lugar a uma visão orgânica. Essa nova perspectiva, porém, levou ao entendimento de que o meio social não exercia nenhuma influência sobre a pessoa com deficiência (FONSECA, 1995). No bojo das descobertas científicas da Modernidade foram surgindo novas teorias que buscavam explicar a deficiência. Neste período o médico Jean Itard deu início aos seus estudos acerca da deficiência intelectual. Itard, que havia organizado o primeiro programa sistemático de educação para surdos, baseado nos ideais do naturalismo humanista, recebeu do Governo francês a tarefa de educar o “Menino Selvagem”, capturado na floresta de La Caune. Ao relatar sua experiência com Vitor de Aveyron – o Menino Selvagem – Itard demonstrou que as pessoas com deficiência intelectual poderiam ser educadas. Sua metodologia baseava-se numa visão empirista do conhecimento.

Contrariando o diagnóstico que o renomado psiquiatra francês Philippe Pinel havia formulado para Vitor de Aveyron, considerando que o menino fora abandonado por ser idiota e por não haver qualquer possibilidade de educa-lo, Itard defendeu que o retardo de Vitor não se devia a uma deficiência biológica, mas sim à carência de experiências e estímulos provocados pelo seu isolamento cultural (PESSOTTI, 1984).

Sobre a relevância dos estudos de Itard, Pessotti afirma que:

A atualidade, presente em muitos aspectos de sua doutrina, à distância de quase dois séculos, resulta de uma característica inalienável, ontem como hoje, da educação especial: a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais [...] em Itard essa individualização não é uma necessidade, devida à carência de

experiências similares conhecidas, mas o produto de uma postura filosófica ante o ser humano, diante do educando e frente ao organismo biológico a ser posto em funcionamento adequado (PESSOTTI, 1984, p. 50-51).

Outra importante contribuição para a evolução da compreensão acerca da deficiência intelectual veio com Édouard Séguin, seguidor de Itard. Séguin considerava no estudo sobre a deficiência intelectual as causas orgânicas e sociais. Criticou radicalmente a visão médica de incurabilidade da deficiência intelectual. O trabalho de Séguin influenciou estudiosos como Pestalozzi, Fröebel e Montessori, que se dedicaram ao desenvolvimento de métodos de ensino para as pessoas com deficiência. Além de ser conhecido pelos seus estudos teóricos, Séguin também se destacou por ter criado a primeira escola especial para pessoas com deficiência intelectual em 1837 (PESSOTTI, 1984; PLETSCHE, 2010).

Mesmo diante das descobertas de Itard, Séguin e outros, as concepções sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual ainda eram fortemente baseadas nos diagnósticos médicos. A visão clínica da deficiência foi assimilada por outras áreas do conhecimento, como a psicologia, por exemplo, com os conhecidos testes de QI (Quoeficiente de Inteligência).

O Quoeficiente de Inteligência, de acordo com Mazzota (1987), é um índice utilizado para calcular a inteligência, estabelecendo uma relação entre a idade mental da pessoa e sua idade cronológica. O cálculo é feito a partir da fórmula idade mental / idade cronológica x 100. Através do *score* obtido nos testes as pessoas são classificadas como: 1) deficiência intelectual leve – QI entre 68 e 52; 2) moderada – QI entre 51 e 36 e 3) severa – QI entre 35 e 20 e 4) profunda – QI abaixo de 20.

O uso das medidas de QI foi introduzido por Alfred Binet. Seus testes foram rapidamente difundidos entre os estudiosos do campo da psicologia. No Brasil, os testes de QI eram utilizados para classificar os alunos como “imaturos”, “alunos excepcionais” e “maduros” para fins de aprendizagem, servindo para justificar o encaminhamento dos alunos considerados imaturos ou excepcionais para as classes especiais (PLETSCH, 2010).

As classificações por nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para

uma baixa expectativa dos professores em relação a este aluno (CARNEIRO, 2007, p. 25).

Mais recentemente, as formulações teóricas sobre a deficiência intelectual passaram a considerar as inter-relações entre os aspectos biológicos, sociais e educacionais. A partir deste entendimento começou a ser difundida a concepção interacionista do desenvolvimento humano que privilegia a interação do indivíduo com o meio em que está inserido. Todavia, a deficiência intelectual ainda continuava sendo encarada como organicamente incurável (PLESCH, 2010; MENDES, 1995).

A compreensão interacionista do conceito de deficiência intelectual foi explicitada no manual da AAMR, publicado em 1961. Após algumas revisões, a nona edição do manual (1992) propõe uma concepção “multidimensional” da deficiência, compreendida a partir de três grandes dimensões: “a capacidade da pessoa (medida por testes padronizados); o ambiente em que a pessoa vivia e a necessidades de níveis de suporte” (PLETSCH, 2010, p. 105). Tal conceito passou a ser adotado como referência para diagnosticar e classificar a deficiência intelectual em diferentes países dentre eles o Brasil.

Segundo Pletsch (2010) a concepção de deficiência explicitada pela AMRR sofreu fortes críticas por pesquisadores brasileiros devido ao fato de “ênfaticamente o sujeito e suas limitações com base em resultados psicométricos sem levar em consideração o contexto social” (PLETSCH, 2010, p. 106).

Nesse sentido Omote (1994), Glat (2004; 2009), Bueno (2004), entre outros pesquisadores, defendem a tese de que a deficiência não é apenas produto de condições orgânicas, mas se constitui socialmente, a partir dos processos de interação da pessoa com seu meio social e cultural. Em outras palavras, estes autores defendem que os parâmetros para aferir a *normalidade* não são unicamente médicos (biológicos), mas também, culturais. A ideia de *normalidade* que temos é a do homem biológico moderno universalizado. Portanto, os principais fenômenos e/ou aspectos que, no nosso ponto de vista, contribuíram para que as pessoas fossem tratadas como um único sujeito “aluno” no interior das práticas escolares são os aspectos da biologia e também da linguagem.

A deficiência é aqui compreendida como um fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais.

Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação (PLETSCH, 2010, p. 107).

Fundamentada pela definição apresentada na citação acima, em 2002 a AAMR, mais uma vez revisou e ampliou o seu sistema de classificação da deficiência intelectual. A versão em português deste manual foi publicada em 2006. De acordo com a nova conceituação, a deficiência intelectual passou a ser definida como “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p.20).

A edição de 2006 do manual da AAMR ampliou a definição de deficiência intelectual em cinco dimensões:

- 1) habilidades intelectuais -- capacidade de raciocinar, desenvolver o pensamento abstrato, planejar, solucionar problemas, compreender ideias complexas, ter rapidez na aprendizagem e aprendizagem mediada pela experiência;
- 2) comportamento adaptativo -- experiência social de cada indivíduo. Esta dimensão se subdivide em habilidade conceitual – aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação –, habilidade prática – exercício da autonomia, como atividades de vida diária, trabalho e segurança pessoal – e habilidade social – responsabilidade, auto estima, habilidades interpessoais, compreensão de regras e leis;
- 3) participação, interação e papéis sociais – inserção do indivíduo na vida comunitária;
- 4) contexto -- ambiente social e cultural no qual a pessoa com deficiência está inserida, considerando o ambiente social imediato do sujeito (microsistema), a vizinhança, a comunidade e organizações educacionais e de apoio (mesossistema) e o contexto cultural mais amplo (macrossistema) e
- 5) saúde -- fatores etiológicos e de saúde física e mental.

O sistema multidimensional visa superar a concepção de que a deficiência intelectual é uma condição estática e difundir a ideia de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência varia de acordo com os apoios e suportes que a mesma recebe. Assim, a AAMR direciona para quatro tipos de apoio:

a) *Apoio intermitente* — utilizado esporadicamente quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, o ingresso do aluno da classe regular.

b) *Apoio limitado* — oferecido por tempo limitado para o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo.

c) *Apoio extensivo* — oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho ou a casa, ou para adaptação no campo profissional.

d) *Apoio pervasivo ou generalizado* — constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais (AAMR, 2002).

Em meio às diferentes maneiras de se entender a deficiência, é inegável o conflito e os antagonismos entre as teorias no processo de construção do conhecimento. A conceituação multidimensional enfatiza algumas especificidades da pessoa com deficiência intelectual no que se refere à forma como esta se relaciona como o mundo e com o processo de aprendizagem. Certamente isso representa um avanço em relação ao que até então se pensava sobre a deficiência. O sistema multidimensional tem como objetivo avançar em relação à compreensão de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente, almejando uma concepção a partir da qual se compreende que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência varia de acordo com os apoios que esta recebe e não apenas segundo preconizam os testes de inteligência (PLETSCH, 2010).

Cabe ressaltar, porém, que o conceito de deficiência intelectual não deve ser generalizante, pois sabemos que existem diferenças significativas entre os indivíduos, tanto sob os aspectos orgânicos quanto psicossociais, mesmo que eles sejam diagnosticados como tendo o mesmo tipo de deficiência. Além disso, não podemos tomar as limitações que as pessoas com deficiência intelectual apresentam como impedimento para a sua escolarização. Como destacam Fontes *et al* (2007), não se pode admitir que as características dessas pessoas se transformem em rótulos que limitam as expectativas da escola em relação ao aluno com deficiência, nem tão pouco, as oportunidades que lhes serão oferecidas.

Acreditamos que, assim como os demais conceitos e valores, o modo como as pessoas se vêem – ou em outras palavras, significam sua existência – também se dá circunscrito socialmente, na tensão entre

diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo (KASSAR, 2000, p. 44).

Diante do exposto é importante frisar que rever a concepção de deficiência, mudar a nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual não é suficiente para superar a ideia de inferioridade disseminada socialmente sobre essas pessoas. Enquanto a sociedade não modificar suas atitudes em relação a essas pessoas e, os próprios sujeitos com deficiência não superarem o sentimento de menos valia, os preconceitos e estigmas continuarão sendo reproduzidos.

Ao longo dos capítulos que seguem a explicitação do conceito de deficiência intelectual ficará mais clara e veremos como sua evolução está diretamente relacionada com os aspectos psicossociais presentes na constituição do sujeito.

3 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”

(FREIRE, 1996, p. 67).

Pensar os processos de aprendizagem e construção de conhecimento em alunos com deficiência intelectual é um grande desafio para os educadores. Desde o início do movimento em prol da Educação Inclusiva, um dos questionamentos que emerge, com frequência, no cotidiano escolar é a possibilidade (ou a não-possibilidade) de alunos com deficiência intelectual aprenderem em um contexto de turma comum. Dúvidas como: eles aprendem? Como eles podem aprender, se são cognitivamente ou intelectualmente deficientes? permeiam os pensamentos de educadores que se deparam com esses sujeitos.

Essas dúvidas inquietam os professores que atuam no ensino regular e se veem, atualmente, diante de sujeitos que não se identificam com o modelo de aluno idealizado durante sua formação e que a própria história da educação não cessou de produzir. Assim, as representações negativas acerca da deficiência, as quais são, de forma geral, socialmente reforçadas, acabam determinando, em muitos casos, a prática pedagógica.

Partindo de uma perspectiva psicossocial, é importante ressaltar que estas representações são construídas coletivamente e evidenciam um pensar e um pronunciar coletivos sobre um mesmo assunto. As representações constituem um misto de imagens, percepções e conceitos que são compartilhadas e transmitidas nas relações sociais de um número significativo de pessoas (MOSCOVICI, 2003).

As representações sociais são entidades tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas

impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos, ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Silva (1995) afirma que a representação é um processo de significação social dos conhecimentos produzidos nas relações sociais de poder e, por sua vez, opera como meio de estabelecer diferenças. Tais diferenças podem estar relacionadas a pessoas ou grupos e serem demarcadas por suas características físicas, como é o caso de indivíduos com deficiência. Ocorre, assim, uma construção das representações por um processo dicotomizador – nós e eles, branco e negro, mulher e homem, deficiente e não-deficiente – que só tem sentido dentro de um sistema de representação.

São muitas as representações sobre as pessoas com deficiência que marcaram, historicamente, esses sujeitos e que estão presentes nas relações que se estabelecem entre a escola e tais alunos. Para entendermos melhor esta situação recorreremos a uma breve exposição sobre o nascimento desse sujeito “ideal” da educação e suas implicações na percepção que a sociedade e a escola têm da deficiência. Enfocaremos os aspectos psicossociais da deficiência e sua relação com os processos de aprendizagem e construção de conhecimentos.

3.1- O nascimento do sujeito “ideal” da educação.

A fim de compreendermos como se deu o nascimento do sujeito “ideal” da educação partiremos de uma reflexão sobre a sociedade moderna, a qual teve seu apogeu entre os séculos XVII e XIX. Neste contexto, a ciência e a razão humana se tornaram os grandes fatores de explicação do mundo, substituindo a visão teocêntrica que predominou na Idade Média em decorrência do poder político, econômico e ideológico exercido pela Igreja. A emergência de movimentos como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial entre outros que marcaram o nascimento da Era Moderna, contribuíram para a construção social dos sujeitos da educação. A instituição de padrões e normas ocorrida na modernidade norteou a formação dos indivíduos no que concerne ao seu comportamento diante da sociedade que se constituía (ANTUNES, 2007).

Neste cenário, a escola foi uma das instituições responsáveis por “produzir” o sujeito da modernidade – racional, eficiente e “perfeito”, instituindo um padrão

universal de aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, adaptando-se a ela e sendo útil. A esse movimento Foucault (2001) denominou de “disciplinarização” e construção de “corpos dóceis”. Estamos aqui nos referindo a construção de um modelo de sujeito, do qual todos deveriam se aproximar.

Esse contexto fez emergir as diferenças entre as capacidades individuais dos sujeitos tanto no âmbito social e econômico como no escolar. Os alunos com deficiência representariam as pessoas que, por suas características físicas e cognitivas, se distanciavam dos padrões de normalidade estabelecidos. O olhar para o aluno com deficiência veio marcado pelas representações negativas e a dicotomia normal vs anormal serviu de parâmetro para diferenciá-los.

Assim, quando se discute a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades especiais é importante contextualizar qual é o modelo de educação e de escola que prevalece, e se este modelo é adequado para atender às demandas da inclusão. A esse respeito Senna (2007) afirma que enquanto os princípios da escola moderna, antagônicos aos pressupostos da inclusão, não forem revistos, a escola continuará formulando suas práticas em torno de um sujeito cognocente “ideal”, que difere do perfil dos alunos “incluídos”. Em outras palavras, o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular se depara com fatores de ordem simbólica e, por isso, não é suficiente que sejam criadas políticas públicas ou técnicas de ensino diferenciadas se não se discutir quem é o sujeito “real” da educação.

Para Amaral (1998) o “aluno especial”, representa a diferença e a “especialidade” dentro e fora da escola. São considerados *a priori* incapazes pelo fato de não pertencerem ao grupo de alunos considerados normais. “Ser especial na escola é deixar de pertencer à “espécie” dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem [...] Há um olhar patologizante e individualizado para aquele que não se encaixa, que não é normal” (p. 4).

Uma forte consequência dessa diferenciação é a exclusão desses indivíduos da escola e do convívio social, de modo geral. Glat (2004) mostra que o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências é socialmente construído, com raízes históricas profundas que tiveram início desde o momento em que a vida humana se desenvolveu na Terra. Na formação dos grupos sociais são estabelecidas regras que determinam modos de ser e agir que são considerados aceitáveis e devem ser seguidos por todos que pertencem a determinado grupo. Nas palavras da autora:

O modo de vida coletiva do homem determina automaticamente uma série de necessidades. Uma delas diz respeito à manutenção e integridade da vida coletiva em todas as situações. Criam-se regras e normas que ajudam a preservar a vida coletiva, a despeito de motivos individuais muitas vezes conflitantes com o modo de vida coletiva. Criam-se expectativas acerca de atributos e comportamentos, os quais muitas vezes adquirem a força de normas que precisam ser cumpridas rigorosamente. Criam-se assim os desvios que podem estar sobrepostos ou não a patologias específicas (GLAT, 2004, p. 22).

Goffman (1988) define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (p.13). Os estigmas são materializados nas relações sociais e tem um peso significativo na construção da identidade das pessoas com deficiência. Por ser socialmente construída, a identidade pessoal está ligada aos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Sua construção é permeada pelos contextos, políticos, históricos e sociais.

A identidade é também construída pelas relações de discriminação. De acordo com Ciampa (1998), quando o indivíduo não corresponde à “identidade pressuposta” socialmente -- aquela interiorizada pelos sujeitos e incorporada socialmente -- começam a ocorrer situações de estigmatização e marginalização. “Nesta perspectiva, a identificação do deficiente como ‘ser anormal’ ou ‘incapaz’ tem como base a sua não identificação na ‘normalidade’ que é a ‘identidade pressuposta’ socialmente” (OLIVEIRA, 2000, p. 11).

Para compreendermos melhor essa relação é importante resgatar o conceito de “audiência” trabalhado por Omote (1994). Ou seja, qualquer característica que um indivíduo apresenta pode, dependendo da situação, ser vantajosa ou não. Tudo depende das relações que se estabelecem entre essas pessoas e os ‘outros’, isto é, sua “audiência”. Conforme o autor,

O encontro entre o estigmatizado (ou estigmatizável) e seus "outros" (a audiência) ocorre no cenário de relações sociais que parecem confirmar o status distintivo de um e a normalidade dos outros. É na extensão em que se caracteriza alguém como desviante que parece assegurar a normalidade das demais pessoas que participam desse cenário. Entretanto, o desvio (a deficiência) não pode ser concebido simplesmente como uma qualidade presente no organismo ou no comportamento de alguns e ausente no de outros (p.03).

Desta forma existe uma participação social na construção da identidade, pois a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e seus atributos. “A sociedade define uma identidade social virtual (imposta socialmente) que se diferencia da identidade social real, caracterizada pelas categorias e atributos que os indivíduos, na verdade possuem” (OLIVEIRA, 2000, p. 11). Para Glat (2009), nos indivíduos com deficiência se forma uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceitável na sociedade em que vivem. Assim, instala-se uma dicotomia entre aquilo que eles são e o que, para fins de aceitação e pertencimento social, deveriam ser.

É importante ressaltar que ao falar sobre a deficiência intelectual estamos nos referindo a um grupo diversificado de indivíduos que, mesmo sendo classificados com o mesmo diagnóstico / rótulo, são bastante diferentes entre si. A deficiência se manifesta em variados graus de comprometimento. Assim, no grupo da deficiência intelectual encontramos pessoas com alto nível de comprometimento cognitivo e psicomotor, afetando de forma significativa seu processo de desenvolvimento até pessoas com um comprometimento mais “leve”, que, com apoio adequado, se desenvolvem cognitivamente e socialmente. Portanto,

É um grave erro considerar que todos os tipos e graus de deficiência mental formam o mesmo grupo homogêneo. Pois, como lembra Szymanski (1980), pessoas com deficiência mental leve [...] têm mais em comum com os “normais” do que com os que têm uma deficiência severa [...] crianças com deficiência mental passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento cognitivo e linguístico que as demais, apenas em ritmo mais lento e, às vezes sem completar todas as etapas [...] O que ocorre é que estas, devido à sua situação social estigmatizada e às dificuldades em se afirmar em um mundo que supervaloriza a capacidade de aprendizagem, se tornam mais vulneráveis e instáveis emocionalmente (GLAT, 2009, p. 201).

Em alguns casos nota-se que algumas pessoas com deficiência intelectual, quando não estão na escola, por exemplo, não seriam reconhecidos como deficientes. Aqui, mais uma vez evocamos o conceito de audiência formulado por Omote (1994).

Os reflexos das representações sobre a deficiência estão presentes na escola, onde são reproduzidos e reforçados.

A escola ao disseminar as práticas de segregação entre os capazes e os incapazes, justificadas ideologicamente pelas dificuldades pessoais, culturais ou familiares do aluno e identificadas através de procedimentos científico-pedagógicos, como os testes de QI, dissemina e legitima as representações polarizadas entre seres capazes, inferiores, anormais e fracassados e os capazes, superiores, normais e com sucesso escolar (OLIVEIRA, 2000, p. 12).

Ainda hoje é possível observar que muitas das práticas escolares estão pautadas no sujeito ideal da sociedade moderna, conforme descrito anteriormente. Um estudo realizado por Abrantes (1997) ilustra bem como a escola tem excluído alunos com deficiências. O autor apresenta a trajetória escolar de Marcos, um aluno encaminhado de uma escola pública para uma instituição especializada. Em seu relato o sujeito diz: “... aí a professora falou que eu não ia aprender, que era para eu procurar a APAE” (ABRANTES, 1997, p. 66). Como lembra Oliveira (2000, p. 12):

A escola tem um atendimento padronizado e universalizado para os considerados “normais”. Assim, se o aluno tem problema, o atendimento tem que ser especializado, então transfere-se o discente para classes especiais ou para Instituições Especializadas. Exclui-se o aluno com problemas de aprendizagem sem questionar-se a estrutura escolar.

Assim, quando se institui um modelo universal do aluno “normal”, fatalmente, todos os que se distanciam deste padrão não são considerados sujeitos da educação formal e, conseqüentemente, são segregados não só da escola regular como também do convívio social de maneira geral. Certamente, este tipo de cultura escolar, não se adequa aos princípios da Educação Inclusiva, que justamente, é pautada na aceitação da diversidade humana.

Como discutido no primeiro capítulo, os valores escolares ainda se encontram imersos num modelo de conhecimento científico construído sob o prisma da racionalidade e da cientificidade moderna, na qual, o sujeito da ciência é o sujeito da razão. Logo, poderíamos afirmar que o sujeito da educação é aquele que possui todos os requisitos considerados pela ciência como um sujeito racional, dotado de pensamento e linguagem inteligíveis sob os padrões eleitos como ideais no mundo contemporâneo.

Na escola, assim como em outras instituições, são criadas representações sociais que direcionam não apenas o que devemos ser, mas o modo como agimos e percebemos o outro. Neste sentido, as representações que muitos professores fazem dos seus alunos se constroem com base num modelo padrão do aluno “ideal” (GLAT & NOGUEIRA, 2002; MULLER & GLAT, 2007; ÁVILA, TACHIBANA & VAISBERG, 2008).

O ponto que estamos querendo enfatizar é que a atuação docente não está assentada apenas nos conhecimentos que advém de sua formação inicial ou continuada. Portanto, boa parte do seu fazer pedagógico está relacionado à sua concepção de deficiência. Mais uma vez Moscovici (2003) e a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender as concepções que permeiam a prática profissional e as atitudes cotidianas dos professores.

Moscovici define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer a ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilita que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

As representações sociais são sempre produto da interação e da comunicação e elas vão tomando forma de acordo com os diferentes contextos e momentos históricos, em um processo dialético. Em sua obra Moscovici, mostra como as representações se consolidam no contexto social e influenciam não só a coletividade, mas também os sujeitos em sua individualidade. Representações sociais são muito potentes, pois, tem entre outras funções tornar aquilo que não é familiar em algo familiar através do processo de ancoragem e objetivação e de classificação e categorização.

Ao tornar familiar o que é desconhecido criam-se universos consensuais que fazem com que os indivíduos se sintam “em casa”. A dinâmica da familiarização se estabelece nas relações sociais na medida em que os objetos, as pessoas e os acontecimentos são compreendidos e percebidos sempre em função de representações e paradigmas já existentes.

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa

completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso. Pois, nesse caso, nós simplesmente não registramos o que tipifica um parisiense, uma pessoa ‘respeitável’, uma mãe, um complexo de Édipo etc., mas essa consciência é usada também como um critério para avaliar o que é incomum, anormal e assim por diante. Ou em outras palavras, o que é não-familiar (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Quanto ao processo de ancoragem, Moscovici explica que:

Ancorar é, pois, classificar ou dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 61-2).

Assim ao diagnosticar, isto é, classificar um indivíduo como pertencente a algum grupo etiológico específico e descrever suas características o estamos confinando em um conjunto de comportamentos e regras “que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). No caso das pessoas com deficiência, ao categorizar quem elas são e como se comportam, o fazemos com base em um paradigma socialmente acordado de “normalidade”, marcando o que essas pessoas **não** são em relação aos indivíduos considerados normais. Ao ressaltar essas diferenças, vai sendo formulada e reforçada a representação de inferioridade e incapacidade desses indivíduos (BERGMAN & LUCKMAN, 1985; GLAT, 2004).

Vale ressaltar que as representações sociais possuem duas funções básicas. Primeiro, convencionalizar os objetos, pessoas e acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva, localizando-os em uma determinada categoria e em conformidade com um modelo, de maneira que todos os novos elementos se unem e se sintetizam no mesmo. E segundo, prescrever formas de ser, de agir, de pensar e de se comportar numa estrutura social estabelecida. A representação que temos de alguém é transmitida através da tradição e das estruturas imemoriais (MOSCOVICI, 2003).

Para Jodelet (2001) representações sociais são fenômenos complexos, ativados sempre e em ação na vida social. “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais, portanto, são abordadas de forma dialética, pois constituem “produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (p.22).

Falando das pessoas com deficiência podemos afirmar que o fato dessas terem sido colocadas numa posição de inferioridade em relação às consideradas normais condiz com a construção social das representações dominantes na sociedade. Por isso, ao discutir esta temática é necessário considerar que as mesmas emergem, a partir dessas representações dominantes que tem reflexos não apenas nas esferas política e econômica, mas também, na educacional.

Como discutido no capítulo anterior, a escola assumiu na modernidade os princípios de formação que visavam atender às necessidades da sociedade capitalista emergente que iam além da instrução. Era necessário que a escola desenvolvesse práticas voltadas para a formação do trabalhador que iria se adaptar às exigências da nova ordem econômica e social.

Permeado por representações que inferiorizam as pessoas com deficiência, o cotidiano da escola é marcado por uma série de equívocos pedagógicos. Em outras palavras, como a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos está pautada num modelo ideal de sujeito, as metodologias empregadas pelos professores, muitas vezes, não condizem com as necessidades educacionais dos alunos que se distanciam desse ideal, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual.

Questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação. A rotina da escola parece querer ocultar o processo de formação de sujeitos e deixar no obscuro as interpretações que intermediam e direcionam o ato de ensinar e aprender. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Considerando que as representações sociais são um fenômeno dialético e socialmente construído, acreditamos na possibilidade de ressignificação da imagem que se tem sobre as pessoas com deficiência intelectual, superando a visão de incapacidade e anormalidade ainda predominante. Tomando, mais uma vez, como referência o pensamento de Moscovici (2003), podemos dizer que nossos preconceitos, sejam eles de qualquer natureza, só podem ser superados pelas mudanças de nossa representação social acerca da cultura e da natureza humana. Nas suas palavras,

Se por um lado, é a visão dominante que é a correta, então a única coisa que precisamos fazer é persuadir os grupos ou indivíduos contrários, que eles possuem uma quantidade enorme de características em comum, que eles são, de fato, espantosamente semelhantes e com isso nos livramos de classificações profundas e rápidas e de estereótipos mútuos. O sucesso bastante limitado desse projeto até essa data, contudo, pode sugerir que o outro é digno de ser tentado (MOSCOVICI, 2003, p. 66).

3.2- Quem são os sujeitos da educação?

A compreensão acerca do sujeito da educação, delineada acima, nos incita a pensar sobre todos os indivíduos que, por algum motivo, não se enquadram no perfil pré-estabelecido como ideal de ser humano. Dentre esses estão as pessoas com deficiência intelectual, que, como já discutido, trazem a marca da incapacidade ou anormalidade cognitiva, aspecto que as aproxima de uma condição de “menos humanos”. Tal afirmação pode parecer exagerada, mas se considerarmos que a faculdade da razão é o aspecto básico que diferencia, essencialmente, o homem dos

animais, no imaginário sociocultural¹⁰, os deficientes intelectuais representam uma categoria inferior de ser humano.

É importante considerar que o processo de “desumanização” do estigmatizado sempre foi um dos mecanismos mais potentes de manutenção do estigma. Isso aconteceu em diferentes momentos da história com os negros, os judeus e outros povos vitimados pelo preconceito e pela marginalização. Ao inferiorizar as pessoas com deficiência intelectual, também são retiradas delas as possibilidades de desenvolverem um sentimento de pertencimento à sua comunidade.

O estigma em relação às pessoas com deficiência existe na sociedade desde seus primórdios (GLAT, 2004) e, em diferentes momentos podemos acompanhar o processo de marginalização dessas pessoas¹¹. Entretanto, com o surgimento da modernidade e das instituições sociais que emergiram neste contexto, entre elas a escola, a pessoa com deficiência intelectual foi se distanciando cada vez mais das expectativas sociais sobre como os indivíduos deveriam e ser e como deveriam se comportar socialmente. Assim o estigma negativo em relação a essas pessoas foi ficando cada vez mais forte.

Conforme afirma Ribas (1989, p.12), a imagem da deficiência é sempre produto das relações vivenciadas numa determinada cultura.

Em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens e norteiam as suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em todas as sociedades a palavra "deficiente" adquire um valor cultural segundo padrões, regras, e normas estabelecidas no bojo de suas relações sociais.

É importante dizer que historicamente ser deficiente significa carregar um estigma muito forte na medida em que essas pessoas, como dito em outro momento, se distanciam da imagem corporal do ser humano íntegro e considerado normal. “[...] O deficiente viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele contraria a representação ou a imagem corporal do homem” (GLAT, 2004, p. 23).

¹⁰ Como a norma de Descartes “Cogito ergo sum” – “Penso logo existo”.

¹¹ A esse respeito ver a obra de Pessotti (1984).

Um autor que muito contribui com nossa compreensão sobre a constituição da concepção de homem é Vigotski. Numa abordagem histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico de Karl Marx, Vigostki buscou compreender o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” partindo da interação do indivíduo com seu contexto social. Segundo sua teoria, as origens de tais funções deveriam ser encontradas nas relações sociais, entendendo que não é o meio social que determina de maneira passiva e unilateral o comportamento dos indivíduos, mas o próprio sujeito participa no processo de criação e modificação do meio social (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Estes se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, construção de conceitos, pensamento abstrato, etc (PLETSCH, 2010, p. 117).

Assim, o autor dá relevância às interações interpessoais no processo de desenvolvimento do indivíduo. A interação não é importante apenas para o desenvolvimento afetivo, mas, sobretudo, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com esse pensamento, Vigotski, como lembra Pino (2000), conceitua que “as funções psicológicas superiores são a significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem” (p. 72).

Na concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento humano a dimensão biológica não desaparece, mas fica subjugada à dimensão cultural. Em suas palavras, “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão, suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica” (VIGOTSKI, 1989, p. 44).

Considerando os pressupostos da teoria vigotskiana, o limitado desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual seria, então, em grande parte, decorrente do isolamento social a que muitas

delas são submetidas. De fato, o homem se constitui na vida social, ou seja, é “um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (PINO, 2000). Confirmando este pensamento, Glat (2009, p.17) afirma que:

O homem é por princípio um ser social. A imagem que ele vê de si é a que lhe é refletida pelos espelhos-homens que o cercam. Pode-se dizer, portanto, que o autoconceito de identidade pessoal de um indivíduo se forma e se desenvolve em grande parte em função das percepções e representações dos outros. A própria definição de identidade pessoal¹² inclui a presença do outro

O isolamento a que estão sujeitas grande parte das pessoas com deficiência, impede o desenvolvimento de relações e habilidades sociais. Esta situação traz consequências negativas, ocasionando complicações secundárias à deficiência propriamente dita (GLAT, 2004; 2009, OMOTE, 1994; OLIVEIRA, 2007, entre outros).

Como as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social por meio do uso de meios culturais, devemos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas. Um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica superior, mas isto ocorre através dos intermediários do coletivo ‘instrumentos’ que podemos manipular (VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p. 87).

Alunos com deficiência e, em particular, intelectual, em um contexto educacional inclusivo, geralmente encontram dificuldades em se relacionar na escola e dentro da sala de aula. Nos momentos que envolvem atividades em grupo, por exemplo, esses são os últimos a serem escolhidos, quando o são. É importante enfatizar que tal dificuldade não é exclusiva dos alunos com deficiência. É sabido que pessoas muito tímidas, com dificuldade de relacionamento também enfrentam problemas parecidos em sala de aula. Entretanto, no caso da deficiência a segregação é mais acentuada pelo “peso” do estigma.

¹² Glat (2009), citando Pollak (1987) e Paulinelly & Tamayo (1986) conceitua identidade pessoal “como a imagem de si, para si e para os outros; a relação do indivíduo consigo mesmo, da experiência de sua corporalidade, bem como a relação com seu meio social” (p. 17).

Desse modo, estamos considerando em nossa análise a relevância dos aspectos psicossociais nos processos de constituição da personalidade, de aprendizagem e de construção do conhecimento da pessoa com deficiência intelectual. Neste contexto, a psicologia social procura dar conta das relações sociais a partir de duas vertentes: 1) focalizar as dimensões ideais e simbólicas e os processos cognitivos e psicológicos que se articulam com essas relações; 2) abordar tais dimensões e processos a partir do lócus onde se constroem e funcionam. Segundo Jodelet (2008), essa abordagem pressupõe a existência de laços sociais (perversos ou não) que vão se estabelecendo entre pessoas e grupos.

Para esta autora os processos de exclusão analisados sob a ótica da psicologia social não colocam em oposição as interpretações psicológicas de um lado e as sócio-históricas, culturais e econômicas de outro. A psicologia social procura compreender “de que maneira as pessoas ou grupos são objetos de uma distinção, são construídos como uma categoria à parte” (JODELET, 2008, p. 54). A esse respeito Sawaia (2008) explica que os processos de exclusão são complexos e multifacetados e se efetivam de forma sutil e dialética. “É um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9).

Assim, as normas estabelecidas pelos grupos sociais para diferenciar os indivíduos estão intimamente relacionadas à produção e veiculação de valores – papel da sociedade – e a incorporação desses valores pelos indivíduos – papel dos chamados desviantes (VELHO, 1985). O conceito de desvio se refere a pessoas que por algum motivo não se enquadram nos padrões ético, estético e de produtividade formulados pela sociedade. Velho (1985, p.17) estabelece que “a idéia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento ‘médio’ ou ‘ideal’, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social”. No caso das pessoas com deficiência, não apenas o seu comportamento, mas as suas características físicas são marcas que os classificam como indivíduos desviantes.

Por parte dos indivíduos, vemos um processo de aprendizagem dos códigos do grupo desviante, como uma socialização de novos padrões de comportamento que os tornam conhecedores de uma linguagem específica. Por parte da sociedade, vemos a criação, passo a passo de um descrédito de indivíduos, alvos das acusações. Visões de mundo que informam os padrões de comportamento considerados normais são a base para a constituição do processo social de acusação (BARROS, 1990, p. 44).

Importa ressaltar que a temática da deficiência intelectual insere-se nessa história de exclusão que, em diferentes momentos, esteve orientada pela lógica da igualdade, sem considerar a diversidade dos sujeitos. Embora, contraditoriamente, como vimos no primeiro capítulo, os valores mais defendidos ao longo da história para consolidação da cidadania foram a igualdade e a justiça.

Refletir sobre os aspectos psicossociais da deficiência e sua implicação na escolarização de alunos com deficiência intelectual nos ajuda a compreender melhor alunos nessa condição que estão entre os sujeitos “reais” da educação, ao lado de tantos outros que, com suas características individuais, constituem a diversidade da escola.

3.3- Deficiência intelectual, escola e construção de conhecimento.

As marcas históricas da deficiência intelectual, que passam não só pela estigmatização, mas pela internalização de sua (suposta) inferioridade, são fundamentais para se pensar como esta representação social interfere no processo de inclusão/escolarização desses sujeitos. O entrelaçamento entre a constituição do pensamento individual e do social, no que toca a construção da identidade das pessoas com deficiência, é determinante para compreendermos a inclusão, bem como o papel da Educação Especial neste contexto.

O pensamento liberal e o positivismo constituem as bases históricas e ideológicas da educação brasileira e, por conseguinte, da Educação Especial. A difusão da ideia de um movimento “natural” da sociedade rumo ao progresso, com base na ciência moderna teve reflexo em diversas áreas do conhecimento. Com o desenvolvimento do pensamento liberal, que na atualidade se fortaleceu sob a denominação de neoliberalismo, o Estado foi, aos poucos, se eximindo de algumas de suas responsabilidades, especialmente na esfera social. Tal fato teve implicações diretas no cenário educacional, onde podemos observar a histórica e tensa relação entre a educação pública e a privada (KASSAR, 1999; SAVIANNI, 2002).

No bojo dos embates políticos e educacionais ocorridos no país, os serviços da Educação Especial ficaram a cargo tanto do setor público quanto do privado. Assim, instituições privadas¹³ e filantrópicas voltadas para sujeitos com deficiência intelectual, como a Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES,

¹³ O conceito de instituições privadas neste texto se refere àquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, conforme a LDB 9.394/96.

apresentam-se no contexto da Educação Especial como uma grande força política e social¹⁴. Em sua origem, segundo Mazzotta (1996), esse tipo de atendimento era pautado em uma concepção fortemente encontrada nas instituições européias denominada “ortopedia das escolas auxiliares”. Assim, por forte influência das ciências naturais, especialmente da biologia e da medicina, tais instituições, embora criadas no século XX, incorporaram, em seu cotidiano, uma visão organicista da deficiência, originada no século XVIII. Por esta visão a deficiência era explicada pela ótica da medicina e do funcionamento orgânico do corpo¹⁵. Ela surgiu em substituição à concepção teológica da deficiência que ligava suas causas a questões sobrenaturais (PESSOTTI, 1984).

Fundamentadas nessa ótica, as práticas institucionais dirigidas para pessoas com deficiência intelectual eram pautadas em critérios de classificação, a partir de comparação aos padrões estabelecidos de normalidade e anormalidade. De modo geral, as escolas e instituições especiais pautavam suas ações nos estudos psicológicos que, por sua vez, se restringiam a uma perspectiva organicista da deficiência. Por ser considerada como uma “doença crônica”, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência tinha uma forte característica terapêutica.

Para avaliar e classificar essas pessoas eram realizados exames médicos e psicológicos, com ênfase na aplicação de testes de inteligência, contribuindo para uma rígida classificação etiológica (GLAT & BLANCO, 2007). As pessoas com deficiência intelectual (mental) eram classificadas pela psicologia como deficientes leves, moderados, severos e profundos, conforme demonstrado no capítulo anterior. Esta escala diagnóstica, transportada para educação, com os rótulos de deficientes mentais leves ou limítrofes, educáveis, treináveis e dependentes, marcou a organização das escolas e classes especiais.

Assim, a grosso modo, os indivíduos com deficiência intelectual leve iriam para classes especiais em escolas comuns; os com deficiência moderada para escolas especiais, os que tinham deficiência severa eram considerados ineducáveis e, portanto,

¹⁴ No Brasil atualmente existem mais de 2000 APAEs distribuídas por todos os estados, e cerca de 100 instituições Pestalozzi.

¹⁵ Thomas Willis (1621-1675) foi um dos pioneiros na visão organicista diante dos quadros de deficiência mental. Este teórico tentou explicar os processos neurofisiológicos relacionados à condução dos estímulos nervosos às ideias de fluido nervoso, suco nervoso, líquido dos nervos e fluidos voláteis ou “espíritos animais” (PESSOTTI, 1984).

não necessitariam de escolarização, apenas treinamento de habilidades sociais básicas, e os dependentes, geralmente nem frequentavam as instituições, a não ser para atendimento médico.

Segundo este direcionamento, as instituições especializadas organizavam seu trabalho a partir de terapias individuais, com equipes de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos entre outros. Pouca ênfase era dada às atividades de cunho acadêmico, pois, como comentamos acima, a educação escolar era desnecessária para as pessoas com deficiências cognitivas ou sensoriais consideradas severas (GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT & BLANCO, 2007; GLAT, 2009).

Ferreira (1992) destaca que as escolas especiais no Brasil pareciam se limitar ao trabalho de recuperação ou remediação das etapas do desenvolvimento que faltavam ao aluno com deficiência. Assim, foi surgindo a concepção de que a escola especial não deveria trabalhar conteúdos acadêmicos, mas sim enfatizar o trabalho com habilidades que dariam ao aluno “prontidão” para a sua alfabetização. Prevalecia o modelo clínico ou “centrado no aluno”, e o meio social parecia não influenciar o aprendizado.

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p. 104).

Esta é uma visão, como dito anteriormente, permeada pelo modelo médico da deficiência, pautado na compreensão de que seria necessário, no trabalho com essas crianças, incentivar seu desenvolvimento de forma a recuperar as etapas em que estava atrasada em relação ao padrão das consideradas normais. Importa ressaltar que a despeito das críticas dirigidas a este modelo, a medicina foi uma das primeiras áreas a apontar para a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência que, durante muitos anos ficaram segregadas em asilos, hospitais psiquiátricos e instituições desta natureza (GLAT & FERNANDES, 2005).

Em suma, o atendimento que era dispensado aos alunos com deficiência impunha sobre eles o ônus de serem rotulados como incapazes, minimizando e desvalorizando suas potencialidades. Ferreira (1992) também afirma que as práticas da escola especial perpetuavam um trabalho pedagógico pautado numa percepção abstrata

do aluno e, portanto, descontextualizada. Isso ocasionou o desenvolvimento de ações e atividades massificadoras, generalizadas e repetitivas. Reafirmando a citação acima, Ferreira reforça a característica da permanência do status infantil do aluno.

Nessa direção, Kassar (1995) assinala que, por exemplo, a alfabetização alunos com deficiência pautava-se em técnicas que reduziam este processo à cópia e repetição de um lado e, de outro, a sessões de treinamento de atividades de vida diária (tais como vestir-se, comer sozinho, etc). Nas palavras desta autora,

[...] essas práticas educacionais não respeitavam a integridade do ser humano que estava sendo submetido a elas e menosprezavam diferentes oportunidades de apreensão de novos conhecimentos pelos educandos (KASSAR, 1995, p. 13).

A Educação Especial acabou, então, reproduzindo os princípios evolucionistas preconizados pela modernidade. Desta forma, a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual pautava-se na ideia de desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. A responsabilidade pela construção e aquisição de conhecimento era atribuída às condições internas do aluno, sem considerar o papel do professor como mediador neste processo. A ciência formatou, assim, o cérebro como instrumento biológico, desconsiderando o aspecto cultural e plural das mentes. O defeito “biológico” justificaria a não-aprendizagem e conseqüentemente, o não-sujeito cognoscente (FERREIRA, 1994).

Entretanto, com o avanço dos estudos da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, a Educação Especial começou a afastar-se de um enfoque exclusivamente organicista, redirecionando suas práticas. O desenvolvimento de métodos e técnicas de atendimentos que proporcionaram melhores condições de aprendizagem para estes indivíduos. Paralelamente, impulsionada pela intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, no início da década de 1970, surgiu no cenário das políticas educacionais a proposta de *integração*. Este modelo buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo, em classes ou escolas especiais.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de

estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 02).

Não obstante aos avanços constatados no âmbito educacional, a Educação Especial continuava funcionando como um serviço paralelo e distanciado do ensino regular, com métodos, práticas pedagógicas e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (BUENO, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003).

Nas palavras de Bueno (2004, p. 27),

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino.

Importa destacar que uma parte significativa de alunos encaminhados para classes especiais eram oriundos das classes populares e “vítimas” do fracasso escolar. Desta forma, o conceito de deficiência era em parte confundido com problemas sociais relacionados à pobreza e ao fracasso escolar (MENDES, 2010). Nesta direção, Ferreira (1989) afirma que uma parte dos alunos que frequentavam as classes especiais tinham alguma deficiência, entretanto, outra parte era encaminhada para essas classes pelo simples fato de não se adequarem à organização da escola regular. Assim, alunos com histórico de repetência ou indisciplina iam para as classes especiais. Com isso contatava-se uma série de equívocos no encaminhamento dos alunos para as escolas especiais.

As críticas dirigidas ao modelo de integração, especialmente no que se refere à exigência de que os alunos com deficiência deveriam, antes de serem inseridos na escola regular, ser preparados para tal, culminaram na elaboração da proposta da

inclusão escolar. Segundo Marques (2001) o modelo da inclusão, fortemente difundido a partir da década de 1990, contempla equiparação de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença. Hoje, a inclusão é discutida porque vivemos numa sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença, pois a existência humana deve ser pensada e assumida a partir do que ela tem de mais valioso: a sua diversidade.

No que tange à inserção de alunos com deficiências / necessidades especiais, é importante destacar que a Educação Inclusiva não pode se configurar numa ação exclusiva da Educação Especial. Ao contrário, escola regular deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram.

A inclusão escolar tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, em que pese a legislação e políticas, a inclusão ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e suas diferentes maneiras de aprender.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Porém, mais do que garantir o acesso dos indivíduos com deficiência e outras necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a sua permanência e aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas (ANTUNES, 2007; PLETSCHE, 2010; GLAT & BLANCO, 2007 entre outros).

Com os avanços observados no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência, em nosso país dois campos de investigação se destacaram e foram responsáveis pela revisão e ressignificação das práticas pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiência: 1) Psicologia da Aprendizagem, influenciada principalmente pelos estudos de Piaget, fundamentados pelo construtivismo e de Vigotsky, com base na teoria sócio-histórica e 2) Estudos psicossociais, baseado nos estudos de Amaral (1995); Glat (2004 e 2009); Omote (1994) e outros. Esse campo focalizava seus estudos nas

condições de interação sociais das pessoas com deficiência, buscando compreender o significado e as representações sociais acerca da deficiência (GLAT & FERREIRA, 2003).

Este breve relato sobre a evolução da Educação Especial brasileira nos permite considerar que a herança que a visão organicista da deficiência, com sólidas bases biológicas e clínicas, deixou para a educação, em particular para a Educação Especial, contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas que não valorizavam as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Seriam essas pessoas realmente destituídas da capacidade de subjetivação e compreensão do mundo? Boa parte dos educadores não creem realmente na possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual..

Para Padilha (2007), qualquer modificação na Educação Especial precisa, necessariamente, avançar para o entendimento de que o aluno com deficiência também se apropria da cultura que o cerca e não apenas aprende hábitos por mera repetição e treinamento. Portanto, é fundamental que a escola valorize os modos peculiares de apropriação cultural que as pessoas com deficiência têm; suas formas de aprender e agir. Isso passa pela compreensão de como esses alunos se relacionam com os conteúdos escolares propostos nos currículos do ensino regular.

Certamente não estamos aqui defendendo que as pessoas com deficiência intelectual aprenderão igual ou dentro dos mesmos critérios de tempo-espço que as que não possuem nenhum comprometimento cognitivo. Justamente por isso enfatizamos a necessidade dos serviços de apoio da Educação Especial para que o aluno com deficiência intelectual possa ser efetivamente incluído na escola regular.

Alunos com maiores comprometimentos necessitam de estratégias de intervenção pedagógica específicas, com a adoção de métodos de ensino e comunicação diferentes daqueles que um professor empregaria com alunos com deficiência intelectual menos comprometidos. Assim, não podemos negar que para alguns alunos o atendimento educacional especializado é fundamental para que desenvolvam habilidades necessárias à sua vida social, independente de aprenderem os conteúdos formais ensinados pela escola.

Com isso afirmamos que se não houver uma transformação dos procedimentos metodológicos que vem sendo adotados e se professores e demais profissionais que atuam na educação não expandirem seu olhar sobre os alunos com deficiência e sua relação com a escola, nosso sistema educacional continuará excluindo esses alunos e

negando a eles o direito se chegarem e permanecerem na escola regular. Reafirmando esse pensamento, Ferreira e Ferreira (2004) defendem que, como educadores, devemos nos orientar por uma tendência pedagógica que enfatize menos a constituição biológica e os aspectos orgânicos do desenvolvimento e valorize mais as relações sociais.

O desenvolvimento do sujeito se dá mediado pela cultura e pelas circunstâncias históricas. Portanto, o que induz a existência humana é, primordialmente, a maneira como o homem constrói seus valores e costumes (MARQUES, 1994). “Não será nos manuais de ciências que descobriremos as verdades ou os corpos operacionais socializados, mas na observação direta dos hábitos, costumes e valores que fazem o cotidiano de cada pessoa e cada ordem social e cultural” (SANTIN, 1990, p. 141). Considerando a dominação de certos valores e normas sociais sobre outras – ser bom, belo, produtivo, eficiente, perfeito é o que nos cobra a sociedade globalizada – não se pode negar que exista a imposição do grupo hegemônico.

Frente ao exposto, fica claro a incoerência entre organização rígida do sistema educacional vigente e os princípios da inclusão escolar explicitados nas políticas públicas. Como flexibilizar e adaptar currículos, propor atividades diferenciadas, dar atenção individualizada para os alunos com deficiência numa sala de aula com 35 ou 40 alunos, muitos com defasagem da aprendizagem? Como estabelecer vínculos e uma relação dialógica com os estudantes num exíguo tempo de 50 minutos, correspondente a uma aula no segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio? Essas são algumas das questões que foram surgindo durante o desenvolvimento de nossa pesquisa e para as quais não se tem uma resposta imediata.

Modificar este quadro depende de um direcionamento político e da ação de governantes e gestores que pensam o sistema educacional brasileiro. A resposta que buscamos pode emergir, também, no próprio cotidiano da escola, através das experiências pedagógicas de professores e gestores que perseguem os princípios de uma escola que atenda adequadamente às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Para Padilha (2000) é necessário pensar a educação/escolarização de pessoas com deficiência intelectual para além dos limites que, ora são inerentes à própria deficiência, ora somos nós, educadores e educadoras que criamos.

Acreditar nas possibilidades das pessoas comprometidas por alguma deficiência; ter uma visão prospectiva de desenvolvimento e

apropriar-se do conceito de compensação (com a conseqüente crítica ao modelo médico que coloca os testes como condição inicial do diagnóstico e terapia), exige uma concepção coerente de cérebro – como um sistema altamente adaptável e eficiente, capaz de evoluções e mudanças e que, com suas inúmeras conexões, milagrosamente atua em concerto. Há cooperação entre as diversas áreas; elas integram-se “na criação de um eu” como diz SACKS (1996) (PADILHA, 2000, p. 12).

Reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos da educação implica pensar em como eles podem aprender. Superando uma visão reducionista do sujeito, que o restringe à sua condição de ser deficiente, é importante buscar caminhos para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, cabe à escola criar as condições necessárias para que o aluno vença seus limites. Como afirma Vigotski (1989), para além dos aspectos negativos da deficiência existe a possibilidade de se criar condições para que os alunos nesta condição desenvolvam características positivas.

A percepção que o próprio aluno tem de si mesmo e sua deficiência se constrói na sua relação com a escola, os professores e os colegas. Kassar (1999), investigando a visão de uma pessoa com deficiência múltipla na sua interação com o ambiente escolar constatou a seguinte fala de um professor para o aluno:

Em nenhum momento eu disse para você [...] e seu estou errado você me corrige,... eu não disse que ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse? (KASSAR, 1999, p. 43)

Essas palavras expressam diretamente a representação social que o professor tem a respeito das possibilidades (ou melhor, das impossibilidades) de seu aluno com deficiência. Entretanto, no diálogo com a pesquisadora o aluno retrucou:

[...] mas acontece que eu gosto de cuidar de bicho, né? E ele (*o professor*) disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... Quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (*o nome completo do professor*)... Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não serve, ... né? (KASSAR, 1999, p. 43)

No relato acima percebemos que o fato do aluno ter uma deficiência não significa que ele não possa ter expectativas profissionais. Além disso, reforça o que Padilha (2007) defende como a capacidade de abstração e significação que a pessoa com deficiência intelectual é capaz de ter diante do mundo e das situações a que está submetida.

As ideias trazidas nesse capítulo nos auxiliam a pensar sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Há, ainda, muito que se avançar nas discussões acerca da escolarização desses alunos, especialmente quando o foco está na aprendizagem, mas, também, quando trazemos para o debate os aspectos psicossociais da deficiência.

Com a emergência dos princípios da educação inclusiva alguns conceitos formulados sobre as pessoas com deficiência precisam ser revistos no sentido de superar antigas práticas sociais e educacionais. Vencer e suprimir preconceitos em relação a esses sujeitos é pré-requisito para que eles sejam vistos com outros olhos, sem estigmas ou representações que os coloque numa posição de inferioridade em relação aos demais.

Estudos na área da educação mostram que uma das primeiras barreiras a serem enfrentadas para que a inclusão educacional, de fato, ocorra é a atitudinal, que passa pela revisão dos valores pessoais e sociais que cada um tem sobre quem são as pessoas com deficiência e qual é o seu papel na sociedade (ANTUNES, 2007; GLAT, 2004; CARNEIRO, 2007, OMOTE, 1994).

Romper com esta barreira representaria um marco no processo de aceitação das verdades e modos de ser e agir das pessoas com deficiência. Acreditamos que estudos abrangendo diferentes áreas de conhecimento, aliados às pesquisas voltadas à compreensão da prática pedagógica do professor possam contribuir para que uma nova visão do outro e suas múltiplas possibilidades possam emergir no campo da educação, historicamente forjado sob a ideia do sujeito racional universal.

Entendemos que a relação da escola com os alunos com deficiência é dialética. Não existem adaptações *a priori*, nem tão pouco práticas padronizadas de ensino que garantam a aprendizagem de todos. Temos que caminhar para a construção de planos de ensino individualizados para esses alunos, promovendo a revisão da organização da escola e do sistema educacional (GLAT & PLETSCHE, 2011; PLETSCHE, 2010; FONTES, 2009; ANTUNES, 2007; GLAT & FERREIRA, 2005). Mais do que isso, é necessário romper com atitudes marginalizadoras e limitadoras do potencial das pessoas com deficiência intelectual.

Nos próximos capítulos serão apresentados os dados da pesquisa, focalizando as histórias de vida dos jovens com deficiência intelectual que fizeram parte do estudo. São histórias que subsidiarão as nossas discussões e darão a dimensão do cotidiano de inclusão que tais alunos têm vivenciado no espaço da escola regular.

4 DO PERCURSO METODOLÓGICO

“Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

(MINAYO, 1996, p.16)

Tendo em vista a temática e os objetivos propostos, os princípios metodológicos deste estudo foram norteados pelos fundamentos da História de Vida. A seguir, serão tecidas algumas considerações sobre esta modalidade de pesquisa considerando seus aspectos teóricos e práticos.

Como se trata de um enfoque em que o sujeito é o protagonista de sua história, são as suas falas que dão o tom da investigação. Logo, é relevante trazer para a discussão impressões que marcaram a minha relação como pesquisadora e os participantes da pesquisa, na medida em que essas refletem minhas expectativas sobre a metodologia utilizada.

4.1- A metodologia de História de Vida na pesquisa em Educação Especial

Existem várias possibilidades de se conhecer uma realidade específica, dentre as quais ouvir o relato dos sujeitos que a vivenciam, ou vivenciaram, se constitui em um dos meios mais ricos. Esse tipo de abordagem possibilita uma maior aproximação com o sujeito ou grupos analisados. Utilizando o método da História de Vida, pautado em entrevistas abertas, autobiográficas, procurei entender o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, com foco no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e no Ensino Médio (1º ao 3º anos).

No Brasil esta modalidade de pesquisa vem sendo utilizada pela área da Educação Especial nos estudos de Alvin (1994), Canejo (1996), Santos (1999), Ribeiro (2001), Nogueira (2002), Glat e Duque (2003), Valle (2004), Góes (2004), Carneiro (2007), Muller e Glat (2007), Glat (2009), Caiado (2009), entre outros. Dentre os

estudos mencionados vale destacar a pesquisa de Glat (2009¹⁶), pioneira no Brasil na adoção da metodologia de História de Vida no campo da Educação Especial. Seu trabalho, realizado no final da década de 1980, teve como objetivo “analisar o fenômeno da deficiência mental através dos relatos pessoais de um grupo de mulheres portadoras deste estigma” (p. 194).

Em sua pesquisa, Glat entrevistou 35 mulheres de uma instituição especializada, evidenciando o dia-a-dia delas na instituição, em casa, com familiares, colegas e namorados. As conclusões desta pesquisa apontaram para o fato de que as mulheres entrevistadas tinham histórias fortemente marcadas por episódios de preconceito e discriminação. Por outro lado, também demonstraram que o seu convívio social ia além dos muros da instituição.

A metodologia de História de Vida mostrou que, apesar de pertencerem a um mesmo grupo, todas as 35 mulheres tinham suas próprias experiências e expectativas em relação à sua condição. Além disso, os resultados da pesquisa evidenciaram “a falácia do mito de que todas as pessoas com deficiência mental formam um grupo homogêneo, qualitativamente diferente do resto da população [...] apesar das constantes típicas do grupo, cada história de vida é única, pessoal e original” (GLAT, 2009, p. 202).

A História de Vida é um método que:

Considera como única fonte de dados a estória ou relato de vida conforme o sujeito narra durante a entrevista. O pesquisador não se preocupa em confirmar a “veracidade” dos fatos, pois para ele o importante é o ponto de vista do sujeito. A beleza, por assim dizer, desse enfoque é que “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber” já que seu objetivo é aferir os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida (GLAT, 2009, p.30).

Ao utilizar-se da entrevista aberta, a História de Vida possibilita que a condução do estudo seja feita pelos próprios participantes, considerando sua visão de mundo. Neste método “os sujeitos são livres para divergir sobre aquilo que consideram relevante em sua experiência, a forma como vivenciaram os fatos narrados e como esses

¹⁶ Trata-se da edição revisada da obra de Glat (1989) em que a autora apresenta sua pesquisa com mulheres caracterizadas como deficientes mentais que relatam suas histórias de vida.

interferem no presente” (GLAT, SANTOS, PLETSCHE, NOGUEIRA & DUQUE, 2004, p. 236).

Um dos aspectos relevantes deste enfoque é o diálogo que se estabelece entre pesquisador e informante. O momento da entrevista, mais do que uma coleta de dados, é uma oportunidade de questionamentos e reflexões para ambos.

A escuta respeitosa tenta apreender a especificidade do mundo pessoal. Nessa perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro. Ora a alteridade é por natureza irreduzível. Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo... A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro. (AUGRAS, 2009, p. 12).

Por dar voz aos sujeitos da pesquisa é que a metodologia de História de Vida é especialmente profícua para a Educação Especial e outras áreas que lidam com grupos historicamente excluídos, pois nos permite falar com os sujeitos e não sobre eles. Esta foi durante todo o processo de coleta de dados a diretriz que norteou o trabalho: um diálogo e uma escuta atenta a tudo o que os alunos relataram sobre sua vida e seu processo de escolarização.

O método visa aferir os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida, sem prejulgamento por parte do pesquisador. Nesse aspecto, situa-se nos métodos experimentais, em que as possibilidades de resposta são estabelecidas de antemão, para a testagem de hipóteses. A entrevista de história de vida distingue-se também da anamnese clínica, em que determinados aspectos julgados relevantes para o psicólogo, são sistematicamente pesquisados. Aqui se trata de descobrir o que o próprio *sujeito* considera como relevante em sua vida (AUGRAS, 2009, p. 13).

Cabe discutir aqui minha relação com a metodologia de História de Vida. Fui tomada por uma grande insegurança sobre como seria a experiência de ligar o gravador e deixar que os alunos falassem sobre suas trajetórias escolares. O meu pensamento inicial era o de que o silêncio tomaria conta daquele momento e que os alunos se sentiriam inibidos ou mesmo não saberiam falar sem que eu fizesse perguntas diretas. Esta expectativa me fez refletir o quanto minha atitude estava marcada pela concepção preconceituosa de que, por serem pessoas com deficiência intelectual, não se

expressariam de maneira coerente ou não saberiam falar sobre suas próprias vidas. Esta postura talvez seja um reflexo da necessidade que o pesquisador tem de “controlar” as variáveis do seu estudo e ser ele o protagonista.

Neste primeiro momento já ficou claro como fazemos julgamentos prévios sobre os indivíduos com deficiência, sem mesmo darmos a eles a oportunidade de dizer quem são, o que fazem... Porém, a insegurança inicial foi dando lugar a uma relação de confiança e dialogicidade entre mim e os alunos. Ao contrário do que pensava, ao ligar o gravador e pedir que eles me contassem um pouco sobre sua vida na escola, ao invés do silêncio esperado, recebi relatos ricos em detalhes sobre como eles viviam e sentiam a escola. Sim, os alunos com deficiência podem falar por si mesmos e, mais do que isso, *querem falar e ser ouvidos!*

Ao final das entrevistas vi o quanto foi importante para aqueles alunos expressarem suas ideias e sentimentos. De minha parte, abandonar preconceitos que fazem parte do imaginário coletivo sobre os alunos com deficiência intelectual, foi, certamente, um ganho secundário da atividade de pesquisa.

4.2- Os sujeitos

Os participantes da pesquisa foram cinco jovens com deficiência intelectual, incluídos no ensino comum de uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada no Município de Teresópolis. O quadro a seguir traz informações sobre os sujeitos.

Quadro 1: Informações sobre os participantes do estudo.

Nome ¹⁷	Idade	Ano de escolaridade
Jô	13	6º ano do Ensino Fundamental (EF)
Luci	19	9º ano do EF
Lili	15	7º ano do EF
Davi	17	7º ano do EF
Beto	23	3º ano do Ensino Médio (EM) e Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária

¹⁷Todos os nomes dos sujeitos são fictícios para resguardar suas identidades.

Com o apoio da equipe pedagógica, que disponibilizou as pastas com os documentos de cada aluno, os sujeitos foram identificados. Posteriormente foi analisada a ficha individual de cada um dos alunos com deficiência intelectual matriculados na unidade escolar e destes selecionamos os que tinham laudo ou os que os pais e professores identificaram como sendo alunos com deficiência intelectual.

De acordo com o histórico escolar dos alunos selecionados foi possível traçar um pequeno perfil do percurso escolar dos participantes, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2: Perfil do percurso escolar dos alunos.

Jô	Foi aluna da rede municipal de ensino e veio de uma pequena escola do campo. Também nunca frequentou escola especial.
Luci	Frequentou escola especial (Pestalozzi), onde foi alfabetizada. Ao sair da escola especial, passou por diferentes escolas regulares (públicas e privadas) de Niterói e de Teresópolis.
Lili	Ingressou nesta escola no 6º ano do Ensino Fundamental aos 14 anos e hoje com 15 anos cursando o 7º ano. Nunca estudou em escola especial, mas tem registro de que frequentou a APAE para atendimento com psicólogo e fonoaudiólogo.
Davi	Aluno desta escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Antes frequentou uma escola municipal também na zona rural e passou por um tratamento na APAE do município, sendo atendido por psicólogos e fonoaudiólogos. Sua

	passagem pela APAE foi bem pontual. Pelos registros que se encontram na escola ele nunca deixou de frequentar a escola regular. Suas idas à APAE eram esporádicas (duas vezes na semana) no horário diferente da escola.
Beto	Beto chegou à escola no primeiro ano do Ensino Médio, oriundo de escolas da rede municipal de ensino situadas na zona rural. Em todo o seu percurso escolar nunca estudou em escola especial. Desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental foi aluno da rede regular de ensino.

Segundo os documentos que constavam na escola e informações obtidas junto aos pais e nas próprias entrevistas foi constatado de apenas um dos alunos frequentou escolas ou classes especiais.

4.3- Os procedimentos iniciais para a realização das entrevistas

Selecionados os alunos, seus pais foram convidados a comparecer na escola para conversar sobre a pesquisa e obter sua autorização, mediante a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* - TCLE (em anexo), para a realização das entrevistas com seus filhos. Vale ressaltar que, nesta reunião, todos os pais foram muito receptivos ao projeto e concordaram com a participação de seus filhos no estudo.

Faz-se necessário ressaltar que pesquisadores do campo da Educação Especial lidam como uma população caracterizada como vulnerável pela *Resolução 196/1996* do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). De acordo com o que as *Diretrizes Éticas Internacionais* caracterizam como “populações vulneráveis”, são incluídas neste universo as pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. São consideradas vulneráveis:

Pessoas relativa ou absolutamente incapazes de proteger seus próprios interesses. De modo mais formal, podem ter poder, inteligência, educação, recursos e forças insuficientes ou outros atributos necessários à proteção de seus interesses” (MACKLIN, 2003, p. 60).

Pode-se dizer, assim que a pesquisa em Educação Especial tem como principais sujeitos as pessoas com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento ou aprendizagem que, em decorrência de aspectos biológicos, sociais, culturais e/ou econômicos encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Esta característica de vulnerabilidade dos sujeitos demanda dos estudos em Educação Especial, independente da abordagem metodológica, uma atenção rigorosa às questões éticas.

Além do mais, como a presente pesquisa envolveria diretamente os alunos considerei fundamental consultar tanto os pais ou responsáveis, quanto os próprios, deixando claro durante todo o tempo os objetivos do estudo. O contato com os alunos participantes da pesquisa se iniciou com encontros informais pela escola. Esses foram momentos importantes que precederam as entrevistas, possibilitando que os alunos se sentissem mais a vontade e quebrasse um possível estranhamento na relação.

4.4- As entrevistas

Conforme mencionado, o procedimento básico de coleta de dados consistiu numa entrevista aberta. De acordo com o método de História de Vida, a entrevista tem início com uma pergunta chave e a partir da qual se desenrola toda a conversa. Entretanto, o pesquisador fica livre para fazer perguntas ou questionamentos no sentido de clarificar ou aprofundar pontos que se relacionam mais com os objetivos da pesquisa (GLAT *et al*, 2004).

Ainda seguindo os pressupostos da História de Vida, não há limite para a duração da entrevista. A coleta de dados se torna completa quando se chega ao que Bertaux (1980 *apud* GLAT, 2009) denomina de “*ponto de saturação*”. Esse ponto é dado a partir do momento que o pesquisador percebe que não há mais nada de novo para se apreender acerca do objeto de estudo.

É importante ressaltar, ainda, que

[...] cada narração autobiográfica conta, seja um corte horizontal ou vertical, uma prática humana... Uma vida é uma prática que se

apropriada das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as transforma em desestruturação – reestruturação... nosso sistema social está inteiro contido em nossos atos...e a história desse sistema está inteira na história de nossa vida individual (FERRAROTTI, 1993, p. 50).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas textualmente para a análise. No momento da interpretação dos dados foram identificados pontos mais recorrentes que se tornaram categorias de análise. Importa ressaltar que tais categorias não foram determinadas *a priori*. Ao contrário, elas emergiram, naturalmente, da dinâmica estabelecida no processo de análise dos depoimentos sendo, posteriormente, interpretadas à luz do referencial teórico.

Desta forma, partindo das diversidades dos relatos e das variações individuais, o pesquisador pode sempre (e é nisso justamente que consiste a sua tarefa) encontrar um núcleo fixo, um fio condutor que caracteriza o grupo ao qual pertencem os sujeitos. O indivíduo existe e desenvolve sua identidade pessoal enquanto parte de um grupo de referência. É, portanto, através dos relatos de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo (GLAT, 2009, p. 30-1).

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2010 e no primeiro semestre de 2011, tendo uma duração média de 40 minutos. No início da conversa, os alunos ficaram bem tímidos, mas após algum tempo se “soltaram” e falaram mais sobre a escola e sobre si. A pergunta inicial direcionava os alunos para “falar um pouco sobre a escola”. Daí em diante, a partir de alguns relatos, eu deixava a conversa fluir, apenas pedindo que para que aprofundassem algum ponto específico levantado. Foi estabelecido com os participantes do estudo um diálogo respeitoso, onde o meu papel foi basicamente de escutar o que eles tinham a dizer.

4.5- A escola

A escola onde a pesquisa foi realizada está situada na área rural do município de Teresópolis. Trata-se de uma região privilegiada pelas belezas naturais, cujas principais atividades econômicas são a agricultura e os serviços de hotelaria.

É neste ambiente propício que a escola está inserida, com uma área física de 17428m², sendo 1498m² de área construída. Destinada às atividades agrícolas, tem uma área de mais ou menos 12000m² onde são desenvolvidos os projetos de horta escolar, estufa de hidroponia, fruticultura, estufa de produção de mudas de hortaliças, orquidário, plantas ornamentais, piscicultura, entre outros. Em diversos pontos da escola, existem jardins onde se desenvolve um trabalho de embelezamento do espaço escolar com plantas ornamentais. Além disso, tudo o que é produzido na horta e no pomar é destinado para a merenda escolar.

No quadro de recursos humanos a escola conta com um Diretor Geral, três Diretores Adjuntos¹⁸, auxiliares de secretaria, serventes, merendeiras e 51 professores regentes (todos com licenciatura plena, alguns com especialização ou mestrado). A escola atende alunos do 6^a a 9^a anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Curso Técnico em Agropecuária.

O alunado, na sua maioria, é formado por filhos de produtores e trabalhadores rurais, residentes na localidade ou nas comunidades adjacentes. As moradias, em sua grande parte são simples, porém organizadas e bem estruturadas. Uma característica peculiar é que muitos dos alunos ajudam os pais na lavoura, conciliando estudo e trabalho. A localidade não dispõe de espaços culturais, nem áreas destinadas ao lazer ou esporte. Assim, a escola tornou-se um centro de referência, procurando oferecer diversas atividades abertas à comunidade.

Segundo os dados de matrícula de março de 2011, a escola possuía 1053 alunos frequentando regularmente às aulas. Pelo registro existiam 18 alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. Entretanto, tal quantitativo não é exato, pois muitos alunos que ao longo do ano são identificados como tendo uma deficiência ou necessidade especial não possuem laudo médico ou, no ato da matrícula, os pais não informaram que possuíam alguma deficiência.

No quadro a seguir está apresentado o quantitativo de alunos com deficiência incluídos, bem como o tipo de sua condição, seguindo a classificação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC:

¹⁸Um dos cargos de Diretora Adjunta é ocupado por mim desde 2007.

Quadro 3: Alunos com necessidades especiais incluídos na escola nos anos de 2010/2011.

Tipo de deficiência	Quantitativo de alunos
Deficiência Intelectual	06
Deficiência Visual (baixa visão)	02
Deficiência Auditiva	02
Deficiência Física	01
Transtorno Global do Desenvolvimento ¹⁹	07
TOTAL	18

Fonte: Dados obtidos junto à secretaria da escola.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e possui 28 turmas. Dessas, 12 são do Ensino Fundamental, 14 do Ensino Médio e duas do Curso Técnico em Agropecuária. Não existem classes especiais e nem salas de recursos. O trabalho de apoio à escola e aos alunos com deficiência é feito pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPES), vinculado à SEEDUC. Esse suporte é dado mediante solicitação da escola.

Um diferencial da escola é o fato de oferecer o Curso técnico em Agropecuária. Este curso é uma oportunidade dos alunos se profissionalizarem e buscarem uma inserção no mundo do trabalho. O ensino profissional ocorre concomitantemente à formação geral no nível médio. Ao ingressarem do segundo ano do Ensino Médio os estudantes tem a oportunidade de escolher se querem ingressar no curso técnico. Assim, no primeiro turno cursam a formação geral e na parte da tarde o curso técnico. Como o tempo de integralização do curso é de dois anos, os estudantes, ao concluírem o Ensino Médio, também recebem a certificação de Técnicos em Agropecuária. O curso é também aberto a alunos de outras escolas e pessoas que já concluíram o Ensino Médio e buscam uma formação profissional.

No Curso Técnico em Agropecuária os professores procuram ministrar um ensino que tem como eixo norteador a relação prática-teoria-prática. Os alunos são motivados a trazer para a sala de aula suas experiências de vida e de trabalho. As aulas são planejadas de maneira que todos possam vivenciar o cotidiano de trabalho no campo.

¹⁹A esta categoria pertencem alunos com autismo, Síndrome de Asperger, e outras condições.

No que se refere aos princípios educativos assumidos pela escola, é relevante explicitar que as ações são desenvolvidas de acordo com as diretrizes do Projeto Pedagógico que foi elaborado por toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, representantes discentes e representante de pais). As diretrizes deste projeto foram pensadas a partir da realidade na qual a escola está inserida, considerando as especificidades da região e da comunidade do entorno. O projeto tem como princípio norteador a *Educação Ambiental*. A opção da equipe gestora por desenvolver uma proposta de organização curricular foi fundamentada na visão transversal do conhecimento em que o currículo escolar busca superar a fragmentação histórica do conhecimento, articulando as diversas disciplinas em rede.

A concepção de organização e gestão escolar é participativa. Todas as decisões são tomadas de forma coletiva, sendo o gestor um líder cooperativo que coordena e administra a escola de modo que as decisões tomadas coletivamente sejam postas em prática. A partir desses princípios a equipe da escola tem conseguido melhorar gradativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem que são as atividades fim da escola.

Para o atendimento aos alunos com deficiência e outras necessidades especiais a escola adota uma filosofia que tem como princípio o respeito e aceitação da diversidade humana seja ela cultural, social, de gênero, raça, etnia ou necessidades educacionais especiais. O trabalho é realizado de forma a privilegiar o debate sobre esse tema em nossas reuniões pedagógicas e de área.

Alguns professores da escola já participam de cursos de capacitação e atualização que ajudam no processo de inclusão escolar. No ano de 2010 a escola adotou um plano de curso específico para os alunos com necessidades educacionais especiais, em que o professor das turmas destes alunos pode realizar as adaptações curriculares necessárias. Além disso, foi implantado um relatório qualitativo de avaliação para que os alunos pudessem ser avaliados de forma diversificada.

Também são feitos investimentos na infraestrutura da escola, com a construção de rampas e espaços adaptados para garantir a acessibilidade física dos estudantes que necessitam. A escola tem rampas que ligam todos os quatro pavilhões e permite que os estudantes tenham mais mobilidade. Existem dois banheiros adaptados para alunos cadeirantes e as portas das salas de aula são maiores para facilitar a passagem desses alunos.

Vale ressaltar que os professores são constantemente orientados pela equipe pedagógica quanto aos procedimentos de adaptação curricular e avaliação para os alunos com deficiência e outras necessidades especiais. São oferecidas aulas de reforço e atendimento de orientação educacional aos alunos. Para isso são identificadas as necessidades de cada aluno, os pais são convocados a comparecer na escola para que seja feito um trabalho integrado na escola e em casa. As aulas de reforço são ministradas durante o tempo vago dos alunos pela bibliotecária da escola que tem formação em letras. Duas vezes por semana os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem vão para biblioteca e em pequenos grupos realizam as atividades de reforço.

Nos casos em que o aluno necessita de acompanhamento de profissionais da área da Saúde fora do espaço escolar, é feito o encaminhamento. A equipe pedagógica acompanha o tratamento do aluno, com o auxílio dos pais que, periodicamente são chamados para conversar com a direção.

É importante dizer que tanto dos alunos considerados normais quanto os que apresentam alguma deficiência ou condição atípica de desenvolvimento beneficiam-se desta relação de convivência cotidiana. Percebe-se que existe um respeito pela diferença e, também, uma valorização do ser humano, independente de suas características físicas ou sensoriais.

Pela escola estar localizada na zona rural do município, apresenta características muito peculiares, marcadas pelas práticas sociais da população do campo. A proximidade com os alunos e com os pais, por exemplo, é um aspecto marcante e positivo da dinâmica escolar. Nas comunidades do entorno todos se conhecem e participam de atividades culturais e religiosas do lugar.

No contexto da educação brasileira é sabido que as escolas do campo foram muitas vezes caracterizadas como precárias e sua estrutura física e localização (em áreas de difícil acesso) não são, de modo geral, atrativas para que professores escolhessem trabalhar nesses locais. Com nossa escola não é diferente. Apesar da boa estrutura física, do grande número de alunos e de funcionários, ela é muitas vezes chamada de “escolinha da roça” por profissionais que trabalham em escolas da zona urbana do município.

No início da década de 1990 a escola passou por dificuldades, como carência de recursos materiais e humanos, o que prejudicou seu funcionamento. Professores que ali trabalhavam viviam à espera de uma oportunidade de pedir transferência para uma

escola urbana e com isso a rotatividade de docentes inviabilizava a constituição de uma equipe de trabalho.

As mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro no que se refere à autonomia e descentralização de recursos financeiros e a implantação de políticas públicas visando à qualidade do ensino fizeram com que a escola crescesse. Atualmente a escola é a maior da zona rural do município, com o maior número de alunos e área útil. Os estudantes da localidade onde a escola está situada e das comunidades vizinhas a tem como única opção para continuar seus estudos, pois as demais escolas da região, por pertencerem à rede municipal de educação só oferecem o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

No ano de 2011, como consequência do trabalho pedagógico que a equipe realiza, a escola concorreu ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar²⁰, tendo sido a primeira colocada, considerada a melhor gestão pública da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Todos os avanços vivenciados pela equipe foram fruto de muito trabalho e do esforço que todos têm de romper com os preconceitos existentes sobre a educação do campo e mostrar que uma escola de qualidade é feita por pessoas que acreditam na educação e tem compromisso com o trabalho.

Considerando os pressupostos da metodologia de História de Vida, passaremos no próximo capítulo, a apresentar os relatos dos alunos que participaram da pesquisa.

²⁰O Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar é uma realização do Conselho nacional de Secretários de Educação - CONSEd, da UNESCO e da Fundação Roberto Marinho. Acontece uma vez a cada ano e é direcionado para escolas públicas de todo o país. Para se inscrever no prêmio as escolas realizam uma autoavaliação de sua práticas segundo os critérios estabelecidos pelo edital e escreve um dossiê que é avaliado por diferentes profissionais da educação.

5 HISTÓRIA DE VIDA... HISTÓRIAS DE ESCOLA... HISTÓRIAS DE INCLUSÃO... HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO...

“Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias em las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que seasu forma o su médio, essas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas .”

(HEILBRUN, 1988, p. 37. Writing a Woman's Life)²¹

Neste capítulo são apresentadas e analisadas as histórias de vida dos cinco sujeitos participantes do estudo. Compreendem os relatos de Jô, aluna do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), de Lili e Davi, ambos no 7º ano do Ensino Fundamental (EF), de Luci, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e de Beto, aluno do 3º ano do Ensino Médio (EM) e do Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária.

Num processo de escuta respeitosa a cada um desses jovens buscou-se apreender valores, imagens, contradições e especificidades do seu mundo pessoal. Suas histórias nos revelam muito sobre a condição de deficiência que eles apresentam, sobre a escola e... sobre nós mesmos, pois é no encontro com o outro que nos descobrimos como pessoas; constituímos-nos como seres humanos na e pela alteridade.

Posteriormente à transcrição das entrevistas, cada texto foi analisado procurando-se identificar os principais temas que compõem os discursos dos sujeitos. Esses temas foram agrupados por categorias que, como afirma Augras (2009, p. 13), se articulam e estruturam a própria visão do mundo, “o *ethos* do grupo”. As categorias que

²¹ Tradução: “O que importa é que vidas não servem como modelos. Apenas histórias servem. E é duro construir histórias a partir do que vivemos. Nós só podemos viver as histórias que lermos ou ouvirmos. Nós vivemos nossas vidas através dos textos. Os textos podem ser lidos, cantados, experimentados eletronicamente, ou pode vir a nós, como os sussurros de nossa mãe, dizendo-nos que exigem as convenções. Seja qual for sua forma ou meio, essas histórias nos formaram a nós todos nós, e é o que usamos para criar novas ficções, novas narrativas” (HEILBRUN, 1988, p. 37).

emergiram das análises compõem as seções que se seguem: 1) trajetória escolar, 2) o papel da escola; 3) relação com os professores e as disciplinas; 4) relação com os colegas dentro e fora da escola; 5) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta.

5.1- Trajetória escolar

A trajetória escolar foi uma importante categoria que emergiu da análise das entrevistas. Aqui os jovens fazem referência às suas vivências escolares, no que se refere ao estudo e, destacando, também, os momentos de repetência que marcaram seu percurso na escola.

5.1.1- “Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar” (Beto, 23 anos, EF).

— Eu ia desistir (...) mas eu não podia parar enquanto não ficasse de maior, não fizesse 18 anos (...) Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar. As pessoas falava que eu não [pausa grande na fala] (...) Tem muita gente que falava para eu parar de estudar na quarta série. Meu pai falava, mas eu não quis; eu quis chegar até o final.

(Beto, 23 anos, EM).

A fala de Beto, que inicia esta seção, retrata, de forma singular, a expectativa negativa depositada nele pelas pessoas com quem convivia. Quantos alunos (com ou sem deficiência) ouviram durante sua vida escolar que não iam conseguir; que não acompanhariam o ritmo da turma? Com Beto não foi diferente. Não obstante, em sua história, a escola e o estudo ocupam um lugar importante.

Beto chegou à escola no primeiro ano do Ensino Médio, oriundo da rede municipal de ensino. Em todo o seu percurso escolar nunca estudou em escola especial. Desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental foi aluno da rede regular de ensino. Sua fala, reproduzida acima, indica que a princípio este aluno estava na escola apenas por obrigação legal.

O discurso socialmente construído sobre a deficiência intelectual e, em alguns casos, internalizado pelas próprias pessoas com deficiência (GLAT, 2009 e GLAT, 2004), deixa marcas significativas nas histórias de vida dos sujeitos. Pode-se dizer que

este foi o caso de Luci, 19 anos, aluna do 9º Ano do Ensino Fundamental cuja trajetória escolar foi marcada por dois momentos distintos: sua vivência em uma instituição especializada de Niterói – RJ e, depois, entre algumas escolas regulares de Niterói e de Teresópolis. Segundo informou, seu ingresso em uma instituição especializada aconteceu por acaso:

__ Foi assim, é... Eu entrei em um dentista com minha mãe; meu tio é dentista, aí tinha uma senhora lá e ela foi atendida e depois ela saiu, mas só que ela queria ir embora só que não podia, tipo assim alguma coisa prendia ela lá. Aí ela virou e falou assim, ela conversando com mamãe: __ ó, eu não consegui ir embora. Aí a mamãe falou assim: __ Por que? Ela: __ Por que algo me prende aqui. Esse algo era eu. Aí ela perguntou se a mamãe tava precisando de ajuda aí mamãe falou tava por que eu tinha dificuldade, não tava aprendendo a ler, a escrever aí ela me encaminhou para a Pestalozzi de Niterói. Aí lá eu fiquei em uns três - quatro anos em um lugar chamado Carai²², uma sede pequena, aí acabou o plano e me mandaram para uma faculdade, para um campus, um lugar maior. Aí eu fui pra lá e fiquei até eu vir pra cá; foi em 2009. Fiquei lá bastante tempo, aí lá eu aprendi a ler com 11 anos, eu fiz um teste, fiquei em uma sala que era como se fosse um jardim da infância, depois eu fui para a primeira série, segunda, eu fiquei lá foi uns 4 anos. Aí quando eu fui para a segunda série, já estava assim quase perto de acabar o ano, falaram que não ia ter mais, por que assim, dava continuidade até a quarta, aí falaram que não ia ter mais por que eles não estavam dando conta.

(Luci, 19 anos, EF)

Pelo seu relato o ingresso na escola aconteceu tardiamente, na Pestalozzi, onde ela aprendeu a ler, com 11 anos. É interessante notar que Luci conta que ficou numa classe parecida com o Jardim de Infância, com crianças menores do que ela. Tal fato é comum no contexto da Educação Especial e mesmo em escolas regulares, em que alunos com deficiência intelectual estudam em classes de alunos com idades muito inferiores à sua, passando anos repetindo a mesma série como se isso fosse garantir a aprendizagem. Tal distorção é prejudicial ao aluno com deficiência, pois compromete o seu relacionamento com os colegas e o ambiente se torna desestimulante. Por permanecerem muitos anos na mesma série os alunos, frequentemente, acabam desistindo.

²²Ela quer dizer “Icarai”, um bairro da cidade de Niterói, RJ.

5.1.2- “(...) Porque é muito ruim repetir, a gente faz muita coisa pra escola, aí chega na hora e repete, aí é muito ruim. (...) Eu acho que é por falta de atenção” (Lili, 17 anos, EF).

A repetência marcou a história escolar de alguns dos sujeitos da pesquisa, indicando que o fracasso escolar é comum na trajetória de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Este fato fica evidente se atentarmos para a distorção idade-série apresentada por estes alunos, conforme mostrado no Quadro 1 do capítulo anterior.

__ (...) só repeti 2 vezes. Lá em Santa Rosa.
 __ Você lembra qual série?
 __ Acho que é 1ª e 2ª série, aí depois disso passei direto.

(Beto, 23 anos, EM)

__ É o primeiro ano que você esta aqui na escola?
 __ Terceiro ano. (...) repeti a quinta série.

(Davi, 17 anos, EF)

__ Eu fiquei reprovada por não consegui aprender, aí eu fiz o jardim da infância, e como eu não consegui aprender ficava sempre fazendo a mesma série. Então eu tava em uma escolinha que tinha lá no suspiro, Francisco de Paula, eu tava lá, aí a tia falou que eu não podia mais ficar porque eu tava grande e não podia continuar com as mesmas crianças. Aí eu fui pra uma que tinha mais embaixo e fiquei lá, aí eu fiquei lá uns dois anos. Só que mamãe teve que ir para Niterói, aí lá eu fui para uma escola chamada Tia Tereza, fiquei lá um ano, mas a mensalidade era cara. Mas antes disso, no Carmo, eu lembro por que eu tenho a carteirinha em casa senão eu não lembrava. Aí ficou nisso até eu ir para a Pestalozzi. Foi lá que eu aprendi a ler.

(Luci, 19 anos, EF)

Durante a entrevista, Luci, mais de uma vez aponta para a sua diferença de idade em relação aos demais alunos da turma. A repetência recorrente acabava gerando esta distorção e forçando Luci a mudar de escola.

__ O pessoal da minha turma tem 14 anos e eu tenho 19 (...) É, isso sempre aconteceu comigo. No começo era tudo criança e aí não fazia diferença, mas agora eu to ficando adulta e eles tão começando aonde eu já

*passsei.(...)Eu não converso, eu não sou muito de conversar assim. Eu era muito de conversar, **mas agora que eu cresci** eu não sou muito de conversar mais não. Às vezes eles não vão entender, por eles serem melhores do que eu ele podem não entender, então o que adianta eu falar se eles não vão entender.*

(Luci, 19 anos, EF)

É importante ressaltar que uma significativa defasagem idade-série, comum em alunos com deficiência intelectual contraria os pressupostos da educação inclusiva que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Como já discutido, tal proposta implica numa mudança da cultura e organização escolar no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Entretanto, a repetência, fracasso escolar e abandono de estudos constitui uma cicatriz que marca a vida escolar de grande parte dos alunos com deficiência (SILVA, 2008, MENDES, 2008, SIQUEIRA, 2008, CASTRO, 2011 e outros).

Quando o sistema escolar não busca superar a condição de fracasso que muitos alunos com deficiência se encontram através de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades, o resultado é fatal: meninos e meninas com deficiência intelectual e mesmo os alunos considerados normais continuarão relatando histórias de repetência, de não adaptação. Irão continuar repetindo de diferentes maneiras que não conseguem aprender.

Esta situação é tão marcante que, embora continuem frequentando a escola, os alunos que participaram da pesquisa convivem cotidianamente com o sentimento de que podem fracassar a qualquer momento. Jô expressa isso de forma bastante clara na entrevista:

— (...) Não, é porque, é porque a professora me ajudava (...) É tem vez que ela passa até reforço pra eu poder fazer, aí eu sempre tirava até nota boa. Agora aqui eu acho que **não vou passar**, acho que **eu não vou dar bem não, em matemática não**(...)O complicado é matemática né, porque assim a professora passa né raiz quadrada, aí tem um negocio de expressão, aí que eu não consigo fazer.

— *Você acha que vai passar de ano?*
 — *Não, se, se for por causa de matemática não.*

(Jô, 13 anos, EF)

No relato acima ela deixa transparecer seu temor em “repetir o ano”²³. Aponta sua dificuldade em matemática e se remete a antiga professora que a ajudava e ela tirava nota boa. Pode-se dizer que esta professora dispensava à Jô uma atenção especial, dava atividades de reforço e a acompanhava. Fica evidente a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com algum comprometimento cognitivo.

Conforme já abordado, Vigotski (1998) fundamenta a concepção de que a educação deve considerar o aluno como um sujeito histórico. Estando o aluno inserido num contexto cultural e social, o mesmo deve ser trazido para a sala de aula, resultado no diálogo entre professor e aluno no processo de construção do conhecimento. Esta é a essência do trabalho de mediação que o professor deve realizar.

O professor deve transformar-se num organizador do meio social, mediando as relações que o aluno estabelece com o meio e com os saberes. Para o autor, os professores, na condição de mediadores, precisam entender que:

O que menos se deve é imaginar o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo o que está em contato com a educação. Na educação, ao contrário, não existe nada passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando incorporadas ao círculo da educação, quando se lhes atribui valor educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo (VIGOTSKI, 2001, p. 70).

Sem a mediação pedagógica e diante de um modelo de ensino que, ainda hoje, reproduz o academicismo e a lógica disciplinar fica muito difícil proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento e crescimento cognitivos. Ademais, é no segundo segmento do Ensino Fundamental, como veremos mais adiante que os alunos começam a ter contato com diferentes professores, cada um responsável por uma

²³ Esta entrevista foi realizada no final do primeiro bimestre, em abril, ou seja, ainda no início do ano letivo.

disciplina específica e, algumas muito novas para os alunos que ingressam neste segmento de ensino. Percebem-se muitas inadequações na escola em virtude, por exemplo, de um ensino fortemente pautado na disciplinarização dos conteúdos, na transmissão passiva do conhecimento e, especialmente, na homogeneização dos métodos e técnicas de ensino.

Os estudos de Padilha (2001 e 2004) sobre o cotidiano de alunos com deficiência intelectual na sala de aula mostram com propriedade que muitos professores não sabem trabalhar de forma diferenciada com esses alunos e acabam não identificando e valorizando suas potencialidades.

A este respeito Oliveira (2007) destaca que:

Tratar o adolescente com deficiência, no interior da escola, como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social. A escola deveria agir no sentido de mudar seu ciclo de desenvolvimento, proporcionando-lhes não só o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares (p. 71).

Nesse sentido cabe discutir como a escola tem se organizado para atender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual e qual o papel que ela assume na história dos alunos com deficiência intelectual.

5.2- O papel da escola na história de cada um.

A escola tem um lugar importante na história de cada um dos sujeitos que, de maneira muito particular, expressaram esta relação. Sobre este aspecto, algumas falas ressaltaram, por exemplo, a dimensão do espaço físico da escola e seus diferentes ambientes, as atividades que os alunos realizam e suas amizades.

5.2.1- “(…) Gosto da biblioteca e a quadra e o campo” (Davi, 17 anos, EF).

Dentre as temáticas que emergiram das entrevistas com os jovens, o espaço físico da escola teve destaque em todos os relatos. A biblioteca, a quadra, o espaço das atividades de técnicas agrícolas -- denominado pelos alunos de “campo” -- e os jardins

foram apontados como lugares preferidos. Nestes espaços todos elencaram as atividades que mais gostam de fazer.

— *Fala um pouquinho mais da escola pra mim, o que você mais gosta na escola?*

— *Biblioteca e quadra.*

— *É mesmo, fala um pouquinho mais sobre isso. O que você gosta mais na biblioteca?*

— *O jornal, pegar livro, lê...*

— *O que você gosta de ler?*

— *Livro de terror.*

— *É mesmo?*

— *Sobre o Crepúsculo²⁴.*

— *Ah, você gosta de ler o Crepúsculo!*

— *É.*

(...)

— *Gosto, handebol.*

— *Muito bom, você gosta de jogar no time da escola?*

— *Não.*

— *Não? Queria jogar?*

— *Queria.*

— *E por que você não joga?*

— *Porque não tem vaga.*

— *(...) Gosto da biblioteca e a quadra e o campo²⁵.*

— *O campo?*

— *É. Técnicas agrícolas.*

— *Fala um pouquinho sobre isso para mim?*

— *Técnicas Agrícolas, pode fazer... Pode capinar de mão, enche o saquinho... É capina com sacho, enxada.*

(Davi, 17 anos, EF)

Davi fala com alegria da escola, dos espaços onde prefere ficar e o que gosta de fazer durante o horário em que está na escola. Como já mencionado, ele é aluno desta escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental, e valoriza, em seu discurso, a leitura, as atividades práticas e os esportes. São momentos que marcam seu cotidiano escolar.

Luci, 19 anos e aluna do 9º ano do Ensino fundamental relatou:

²⁴*Crepúsculo* é uma série de livros de ficção com histórias sobre vampiros, escrito por Stephenie Meyer, que se transformou em filme.

²⁵Ao se referir ao “campo” Davi está falando sobre as aulas práticas da disciplina de Técnicas Agrícolas que compõe a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental. As atividades desta disciplina são realizadas na horta, no jardim e nos espaços cultivados da escola.

— *Aqui na escola... Ah! Eu adoro aqui. Gosto dos verdinhos, gosto de andar na horta (...) Aqui na escola tem uma coisa diferente das outras escolas que é a técnicas agrícolas. Adoro ficar no meio da horta no horário vago. Fico lá atrás da Dona Glorinha perguntando alguma coisa.*

(Luci, 19 anos, EF)

Luci sente-se bem quando está em contato com a natureza e, para ela, assim como para Davi, a disciplina de Técnicas Agrícolas é uma atração, pois os alunos ficam ao ar livre lidando com o cultivo da horta, do jardim, do pomar. São atividades onde esses alunos se sentem mais integrados com a turma, trabalham em grupo e são sempre monitorados pelo professor. Por se tratar de uma escola agrícola todo o Ensino Fundamental conta como a disciplina de Técnicas Agrícolas como parte diversificada do currículo. A proposta de trabalho dos professores que ministram esse componente curricular é desenvolver nos alunos habilidades voltadas para as atividades do campo e ao mesmo tempo contribuir para a valorização deste trabalho no contexto socioeconômico.

A princípio, o fato desta escola oferecer o ensino técnico abre um caminho para a formação profissional dos alunos e, em particular, daqueles com algum tipo de deficiência. Todos os estudantes que participaram da pesquisa demonstraram grande interesse pelas atividades práticas e um deles (Beto, 23 anos, aluno do Ensino Médio) já estava matriculado no Curso Técnico em Agropecuária. Este contexto poderia, inclusive, ser mais explorado por parte da escola, no sentido de direcionar as atividades dos alunos com deficiência intelectual para o campo da formação profissional, pois a maioria são filhos de pequenos produtores e já ajudam seus familiares no cultivo das lavouras.

Sobre o espaço escolar, Lili, que ingressou nesta escola no 6º ano do Ensino Fundamental aos 14 anos e hoje com 15 anos cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, comenta:

— (...) *acho a escola maneira.*

— *É, e como que é? O que você mais gosta?*

— *De tudo. Da quadra né, que é bonito também ali atrás que é ah... Os gramados né, que não pode pisar nos gramados né, é bonito (...) a escola é boa. Todo mundo fala que essa escola é bonita.*

— *O que as pessoas falam*

— *Ah! O pessoal fala que dona M. é maneira, diz que ela dá bronca, mas que ela tem razão. Aí todos falam que tem que obedecer ela né. Tem que cumprir as regras, né da escola. O pessoal fala um tanto de coisa sabe... Minha irmã gosta bastante daqui, ela terminou já o estudo aí ela saudade do pessoal.*

— *(...)Aquela escola de Vargem Grande eu não acho boa não sabe. Aí minha mãe botou eu aqui.*

— *Você estudava lá na escola de Vargem Grande?*

— *Não.*

— *Em qual escola você estudava?*

— *Era [pausa na fala] Mariana Gonçalves. Eu estudei lá. Eu não gostava de lá não.(...) Ah sei lá. Porque lá é muito esquisito. O pessoal é muito... muito... nem sei como. (...) Ah sei lá, a diretora de lá acho que é muito brava assim, É, muito impaciente com os alunos sabe. Impaciente. Aqui não, aqui é diferente, aqui tem paciência sabe, com os alunos. É ajuda sabe. Essas coisas.*

— *(...)*

— *E me fala um pouco da escola, o que você gosta de fazer aqui na escola?*

— *Olhar né!*

— *Como assim, fala pra mim.*

— *Olhar né, coisa linda né, acho maneiro. Tem uns que falam só da merenda, mas eu não acho só na merenda. Tem mais coisas pra fazer né, tem a biblioteca maneira, pegar livro pra ler, sabe é maneiro não é ruim não. Tem algumas pessoas que falam que é ruim, mas eu não acho não. (...) na outra escola eu não era feliz não.*

— *(...)Uma coisa que eu mais gosto é a escola né, a biblioteca.*

— *A biblioteca é boa?*

— *É boa.*

— *Você pega livro ali.*

— *Sim*

— *Que livro você gosta mais de ler?*

— *Eu gosto mais de poema né.*

(Lili, 15 anos, EF)

Jô, aluna do 6º ano, ao falar sobre o espaço escolar também menciona a biblioteca, sugerindo que este é um lugar agradável e prazeroso. Para ela a escola era bastante diferente, com muito espaço, muitos professores e coisas diferentes para fazer.

— *(...) Até que foi bem.*

— *O que você fez no primeiro dia da escola?*

— *É eu fiz copiar dever.*

— *E agora você já acostudou com a escola?*

— *Já, já até acostumei já. É, tem vez que eu vou até pra biblioteca né. Porque, porque tem que pegar livro né.(...)Eu pego livro pra poder ler em casa, aí depois tem que entregar.(...) Ah, eu gosto de ler, eu gosto de ler*

poema, historinha, qualquer coisa. Eu gosto de qualquer livro. Menos de terror que eu não gosto muito não.

__ Me conta um pouquinho mais sobre isso.

__ É, até que, até que ontem eu peguei, mas eu esqueci na biblioteca, uma revista que... Ontem que foi educação física.

__ E você gosta de poema?

__ Gosto. Eu também escrevo poema.(...) Já. (...) Ah, tem um que é sobre, sobre, sobre é um autor, mas só que, que eu esqueci o nome dele, mas ele é muito bom. Por que ele, ele, tem alguns trechos que eu até copiei. Porque, porque eu pego o livro do meu irmão emprestado dele né. Aí eu até, eu até peguei e copiei. Aí eu copiei só uma parte de um de um, de um trecho só, aí eu esqueci de copiar o resto.(...) É. Tinha, tinha cada assim, tinha cada coisa que rimava, aí eu peguei e fiz. Aí eu dei pra professora de português, que ela queria um poema. Aí eu peguei e entreguei pra ela. Agora eu não sei se ela tá com meu poema não.

(Jô, 13 anos, EF)

Chama atenção nos discursos dos sujeitos a sua relação com a leitura. Todos os participantes sabem ler e escrever, embora apresentem alguma dificuldade na organização de frases complexas, na ortografia e ordenação do pensamento. Mas mesmo assim, percebe-se seu interesse em aprender, em exercitar a leitura. Nota-se, também, que como Jô, Lili, Davi e Luci se remetem mais à biblioteca e outros espaços do que a sala de aula. Talvez isso ocorra porque nestes ambientes eles sentem-se mais autônomos e podem escolher o que desejam fazer ou ler.

Em sala de aula, com atividades pré-estabelecidas e estruturadas, o aluno geralmente, apenas tem que obedecer às determinações do professor. Nem sempre as atividades propostas e a maneira como são direcionadas são atrativas e significativas para os alunos e, muitas vezes, os alunos com deficiência não conseguem acompanhar as aulas. Este é um ponto importante de reflexão e recondução do trabalho pedagógico.

De fato, chama atenção que os relatos dos sujeitos não identificam a sala de aula como um espaço acolhedor. Provavelmente por ser neste contexto que a condição de deficiência e dificuldade cognitiva destes jovens fique mais aparente, acarretando, para eles, situações de exclusão.

Porém, é possível perceber que, de um modo geral, os alunos se identificam com esta escola e a tomam como um ambiente acolhedor. Nas palavras de Beto, “*É sim, muito boa. No principio essa aqui foi a mais boa que eu já tive (...) Essa é a melhor das*

que eu já tive”. (23 anos, EM). Davi também afirma que a escola é “Boa, ótima! Tem ótima qualidade (...) é... Espetacular”! (17 anos, EF).

__ (...) *Eu estudava na escola do Imbiu.(...)Lá era... lá era muito diferente, lá era muito diferente, muito diferente do que é aqui.*

__ *Por que era diferente?*

__ *É, por que lá eles botavam comida pra gente comer, e aqui é mais diferente porque a gente que coloca a nossa comida mesmo.*

__ *Qual que você prefere: que eles colocam a comida para você ou que você coloca a comida?*

__ *É, eu bota né, por que aí fica mais fácil de bota né.*

(Jô, 13 anos, EF)

Jô, ao mencionar que prefere se servir sozinho na hora da merenda, está valorizando sua autonomia. Este é ponto de reflexão importante quando se discute a situação das pessoas com deficiência intelectual. Parece ser uma atividade simples Jô poder colocar sua própria comida, mas o fato dela ter falado sobre isso demonstra como lhe foi, pessoalmente, importante fazer algo sem ajuda, escolher o que quer comer e quanta comida colocar no seu prato.

Em outro momento da entrevista Jô diz:

__*Na outra escola era Tia Anita. Ela dava Todas as aulas, dava, dava todas as matérias: Português, Matemática, Ciências e até Geografia (...) agora tem o professor de história que é Fábio, tem, é Amália, depois tem, tem a professora de artes que é a Laura. E o ultimo final, que é, tem, tem... E depois de geografia tem o professor, to lembrando aqui agora o professor novo agora que entro que é o Roberto.*

(Jô, 13 anos, EF)

A fala de Jô ilustra como a passagem destes alunos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio representa a ruptura com uma fase escolar em que as professoras ainda são “tias”, as turmas são menores e os alunos são de alguma forma mais tutelados pelos funcionários. Nesta nova fase, todos os alunos, independente de terem ou não uma deficiência, passam por um momento de adaptação à dinâmica da organização da escola. É exigido de cada um mais autonomia, os vínculos afetivos

presentes na relação com a “tia” dão lugar a uma relação de mais maturidade com o professor.

Essa adaptação acontece de diferentes maneiras para cada indivíduo. Aqueles que não têm nenhum tipo de deficiência se adaptam mais rapidamente às “regras do jogo”, mas os alunos com deficiência intelectual precisam de mais tempo para se acostumar com este contexto. Portanto, é de fundamental importância que a equipe de orientação pedagógica e os professores apoiem esses alunos no processo de adaptação.

A reação que um aluno considerado normal ou um aluno com deficiência intelectual tem frente ao contexto ao qual está inserido

não é apenas parte de um comportamento desviante, tampouco mera sequência de experiências do passado em geral, mas varia com as intenções e desejos do presente e também com as relações sociais mantidas com o professor. A aprendizagem decorre também de atitudes, interesses e valores e seu efeito está estritamente ligado ao prestígio, à aceitação da ação escolar e docente (SILVA, 2008, p. 78).

A cultura escolar nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio traz marcas de um modelo de educação pautado no academicismo, com forte ênfase nos conteúdos e no desempenho acadêmico. Assim, o processo de adaptação do aluno com deficiência intelectual à cultura e à dinâmica de funcionamento do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio depende da interação que este sujeito estabelece com seus pares. Essa interação será melhor explicitada nas duas seções a seguir, onde serão enfocadas a relação dos alunos com deficiência com seus professores e com seus colegas.

5.3- A relação com os professores e as disciplinas.

Nesta categoria dois temas foram identificados: 1) como os jovens se referem aos professores e 2) como se relacionam com as disciplinas e seus conteúdos. Para compreender como tais relações são estabelecidas, primeiro serão apresentados e analisados os relatos sobre os professores e, em seguida, sobre os conteúdos curriculares.

5.3.1- “Alguns professores não ajudam não, outros sim (...) Só M. que me ajuda, se eu ficar de recuperação ela me ajuda” (Davi, 17 anos, EF).

Sobre a relação com seus professores os jovens que participaram da pesquisa descrevem diferentes situações.

__ (...) É ... Tia A. Ela dava Todas as aulas, dava, dava todas as matérias: Português, Matemática, Ciências e até Geografia.

__ E qual a matéria que você gostava?

__ Português, por que Matemática lá não era também boa não.

__ E aqui nesta?

__ Daqui mesmo?

__ Sim.

__ Ué, a professora de Português, quer dizer todos os professores, mais só de um mesmo.

__ E só de quem que você gosta?

__ Professora R., porque né, ela dá muita aula porque é porque, Português eu tô se dando bem aqui.

__ É?

__ Aham.

__ E você, esta achando difícil?

__ Não, só matemática né.

__ Então, de todos os professores que você falou, o que você gosta mais é da professora de Português?

__ É.

__ E a matéria mais difícil é matemática. E na outra escola não tinha isso?

__ Tinha, mas aí eu aprendi com a professora de negocio, que é todas as matérias.

__ Era uma professora só?

__ É, aí ela me ajudava. Aqui não, aqui é diferente.

__ Mas o professor aqui ajuda ou não?

__ Não.

(Jô, 13, anos, EF)

(...) Eles nunca, eles nunca me chamaram a minha atenção, nunca ganhei negativo assim, também falam que eu nunca coleei na prova e etc.(...) Alguns professores não ajudam não, outros sim.(...) Só M. que me ajuda, se eu ficar de recuperação ela me ajuda.

__ E os outros professores?

__ Não.

(Davi, 17 anos, EF)

(...) ah, sei lá. Tem sei como eu vou explicar isso sabe. Tem uns professores que é mais calmo, outros mais bravo sabe. Que fala um tanto de coisa. Igual M. L., quando ela chega todo mundo fica em silêncio, quando termina

a aula dela as pessoas ficam bagunceiras, igual na aula de inglês, de vez.. Ela não dava aula. Ela não conseguia dar a aula de tanta bagunça dentro de sala. Aí entrou agora essa professora S. né, entrou essa né aí sala tá a mesma coisa. Segunda feira o professor teve que sair de outra sala, ir lá e dá esporro na gente.(...) é diferente, uma.. Uma professora só passava todas as matérias, português. Aí no outro dia era outra. Era mais difícil sabe, agora essa não. Tem uma [?] entra um, sai um.

(Lili, 15 anos, EF)

— *Foi boa. Não desrespeitei ninguém. Às vezes eu passava a hora do recreio na sala, por que não dava tempo de eu acabar.(...) Agora no final, escutava até “esporro” dos professores por passar a hora do recreio dentro de sala.(...) Agora no final, no terceiro e quarto semestre ficavam é dando “esporro” para subir para o recreio.*

— *E durante as aulas?*

— *Era bom, só que às vezes o professor fazia eu fazer... eu fazer sozinho.*

— *Como assim?*

— *Fazia eu fazer trabalho sozinho, sem ajuda (...) quando o professor não queria me ajudar a fazer, terminar o que tava faltando. Aí eu ficava triste. (...) É por que tava com 38 alunos na sala e tinha que da atenção para todo mundo.*

(Beto, 23 anos, EM)

— *Eu aprendi a ler. Aprendi a ler, algumas palavras eu não entendo (...) É, essa semana peguei um livro de oração lá em casa e li todinho.*

(Beto, 23 anos, EM)

Os diálogos apresentados remetem a uma reflexão sobre a transição que os alunos sofrem quando saem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. É uma mudança significativa na organização do espaço-tempo escolar. Diante disso, existe uma necessidade de se atentar para como os alunos com deficiência, em particular, a deficiência intelectual, estão sendo incluídos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

A fala de Jô deixa clara a diferença que ela percebeu na transição do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. No início ela diz que tinha apenas uma professora, referindo-se a escola que estudava antes de vir para a escola onde a pesquisa foi realizada. Depois já se refere à sua escola atual, onde tem aula com diferentes professores. Esta transição de um contexto escolar para outro é um ponto que

já foi discutido na seção anterior, mas que merece ser mais explorado a partir da relação entre professores e alunos.

Existem inúmeros estudos que discutem a relação professor e aluno na Educação Infantil e no primeiro segmento (do 1º ao 5º anos de escolaridade). Durante o processo de revisão bibliográfica, entretanto, constatou-se a carência de pesquisas que focalizassem a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Um dos trabalhos encontrados foi de Silva (2009) que investigou a concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual. Para tal foram entrevistados 14 alunos, de uma escola do interior de São Paulo, matriculados entre a 5ª e 8ª séries, e seus professores. O resultado da pesquisa demonstrou que a dinâmica de ensino não apresenta mudanças em relação à presença dos alunos com deficiência na escola, ao contrário, promove uma constante busca de meios capazes de adequar esses alunos à lógica do ensino baseado na transmissão passiva de conteúdos, nos moldes do que Freire (2005) denominou de “educação bancária”.

Silva (2009) conclui que:

a inclusão escolar destes apresenta dois grandes potenciais: a inauguração de uma nova forma de exclusão social em que alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença, ou a provocação de uma completa revisão dos objetivos da escola (p. 125).

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, por exemplo, o aluno tem contato com um único professor e pode desenvolver com ele uma relação mais próxima, como visto na seção anterior. O professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o primeiro pode buscar estratégias que possibilitam o aprendizado de alunos que apresentem dificuldades, como os que têm deficiência intelectual. Certamente, não se pode generalizar, entretanto, a maneira como este segmento de ensino é organizado propicia uma maior flexibilização do currículo e do espaço-tempo de aprendizagem. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num intervalo de 50 e 50 minutos os alunos deparam-se com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas.

Esta é uma nova realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência intelectual ou outra necessidade especial

que, como se sabe, precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Esses frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada. A própria Jô refere-se à bagunça na sala de aula. “*É... é... é... Tem gente que faz bagunça, outros não, outros fica quieto, enquanto uns (...)*” (Jô, 13 anos, EF).

Os professores levam tempo para identificar todos os alunos e conhece-los melhor. Em algumas situações eles nem se dão conta que em sua classe tem algum aluno com deficiência intelectual. Isso só acontece no momento da avaliação, quando este aluno não alcança o resultado esperado.

Certamente, a relação dos alunos com os professores e os conteúdos veiculados varia de acordo com o perfil do docente e da disciplina. Alguns são mais atentos às necessidades dos alunos, enquanto outros não dão tanta importância se eles estão acompanhando a turma. Pelos relatos dos entrevistados, no entanto, percebe-se que não existe um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência intelectual. Em outras palavras, não parece existir adaptações curriculares, atividades diferenciadas ou modelos alternativos de avaliação.

No relato de Luci fica evidente a diferença que ela sentiu ao sair de uma escola especial e ir para uma escola regular no que se refere à atuação do professor. Ao comparar a atuação do professor da escola especial com o da classe regular Luci diz:

— A turma era pequena, 10 alunos no máximo e a dedicação que o professor tinha com a gente. Ela ficava do nosso lado, ajudando, explicando como que era, e tinha sempre um acompanhamento de uma fono, psicóloga, terapeuta ocupacional. Sempre tinha uma pessoa. Isso que deve ter ajudado a evoluir.

— E na escola que você foi estudar depois, como o professor fazia?

— Aprendeu, aprendeu, não aprendeu não aprendeu. É assim até hoje. Não tinha dever diferente. Era tudo igual.(...)

— É bom, a atenção que o professor tem com a gente, a dedicação que eles tem, o amor.

(Luci, 19 anos, EF)

Como Luci é a única aluna que vivenciou dois contextos de ensino diferentes (escola especial – classe regular) ela pode caracterizar bem o perfil dos professores que atuam nesses espaços. Sua fala faz referência à atenção e a dedicação que a professora da escola especial tinha com a turma.

Em um estudo com alunos com deficiência intelectual, Veltrone (2008) demonstrou o olhar desses alunos sobre escola, sendo uma das suas categorias de análise a relação com os professores. Em linhas gerais seu estudo apontou para o fato de que alguns alunos atribuíram ao professor da classe especial qualidades relacionadas ao carinho, à atenção e dedicação.

O fato dos alunos atribuírem mais à professora da classe especial a qualidade de ser boazinha, tanto pode ser reflexo de um melhor preparo para lidar com o aluno com deficiência, quanto também de uma atitude mais benevolente (VELTRONE, 2008, p. 61)

Utilizando o método de História de Vida, Müller e Glat (2007) investigaram as concepções e práticas pedagógicas de 24 professoras de classes e/ou escolas especiais de três estados (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Maranhão). Entre outros achados, corroborando a visão dos alunos descrita por Veltrone (2008), constatou-se que as próprias professoras atribuíam ao seu trabalho qualidades como bondade, paciência, benevolência e afeto. Para Glat (2009), tal característica pode ser explicada pela visão clínica da deficiência, em que o aluno é tido como qualitativamente diferente dos demais, necessitando, assim, de um professor qualitativamente diferente também. Para muitas professoras atuar na Educação Especial é mais do que um trabalho: é uma causa ou missão de vida, o que pode, por vezes, levar a um excessivo envolvimento emocional com os alunos.

Redig (2010), em um estudo mais recente, que também focalizou a visão de professores do ensino especial sobre sua prática reafirmou o que havia sido constatado por Müller e Glat (2007)²⁶. Mais de uma década passada, ainda está presente no imaginário dos professores a representação de sua atuação como pautada em sentimentos de dom, missão, bondade e outros.

Também vale destacar, que as falas de todos os alunos participantes da pesquisa denunciam uma realidade comum ao sistema educacional brasileiro: turmas lotadas onde o professor mal consegue conhecer todos os alunos e identificar aqueles que necessitam de uma atenção maior. Nesse ambiente fica difícil pensar num ensino que realmente atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Importa

²⁶Esta obra publicada originalmente em 1999, sendo revisada em 2007.

ressaltar que proporcionar isso aos alunos não é uma dádiva ou favor da escola, pelo contrário, é um dever do sistema educacional e um direito que é garantido a todos. O próprio dilema do professor: dar atenção ao aluno com deficiência que o solicita ou ao restante da turma é uma escolha difícil e injusta de se fazer.

Nesse sentido, a pesquisa que Oliveira (2007) realizou com adolescentes com deficiência sinaliza para uma conclusão importante:

Conhecer a leitura que o próprio adolescente faz de seu desempenho escolar pode nos servir de parâmetro na análise global dos serviços educacionais especiais oferecidos, acrescentando novos ingredientes na discussão atual sobre a construção de um sistema de ensino inclusivo e sobre qual seria a melhor forma de atendimento educacional para adolescentes com deficiência (p. 49).

Frente aos relatos dos alunos aqui discutidos, que vão de encontro com dados obtidos em outras pesquisas é urgente que o sistema escolar e o papel da escola na formação e na vida dos alunos com deficiência intelectual seja revisto. Se estes alunos estão avançando para as séries finais da Educação Básica, a estrutura do sistema educacional de um lado e a organização do trabalho pedagógico do professor de outro demandam modificações.

As ações e políticas educacionais têm que evoluir garantindo que os professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio tenham acesso a uma formação continuada que os capacite para lidar melhor com alunos com deficiência e outras necessidades especiais. Também é preciso que os espaços e tempos escolares sejam redesenhados para contemplar os diferentes perfis de alunos, e que o apoio educacional especializado seja de fácil acesso todos que dele necessitem.

Os relatos apresentados nesta seção mostram que a relação entre os professores e os alunos com deficiência intelectual é marcada por situações variadas. Alguns docentes estão totalmente despreparados para lidar com esses alunos, enquanto outros, mesmo não se sentindo capazes, tentam ajudar os alunos, os apoiando para superarem suas dificuldades. Além disso, as falas evidenciaram o quanto é difícil para os alunos se adaptarem à dinâmica do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este aspecto demanda um olhar mais atento para a forma como a escola vem se

organizando para possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência nas séries mais avançadas da Educação Básica.

5.3.2- “Eles só dá revisão pra prova, revisão, matéria (...)” (Davi, 17 anos, EF).

— (...) é um caderno para as matérias todas, aí quando acaba a matéria tem que comprar outro pra acabar de completar aquela. Aí quando acaba tem que passar o que acabou tudo para o caderno novo pra continuar né, a matéria. Pra não ficar enrolado.

(Lili, 15 anos, EF)

— (...) Assim, porque quem é bom em Matemática, acho que é mais craque, agora quem não, que não sabe né.[pausa grande antes de continuar] Tem, tem cada coisa assim que né, que é mais difícil. Aí quando passa dever de casa assim até faço, agora dever de escola tem vez que eu não faço, aí a professora de Matemática passa até 26, 27, 20... Foi 26, 27, sete... Sei lá, é por que era 75 e 76. Até a página, aí, aí eu fiz tudo, aí eu não fiz a página 26 e 27, que eu tava pensando que não era para mim fazer. Aí era os mais difícil, aí eu não, aí eu até faço quando chegar em casa.(...) que nem pra mim, é tudo “ingual”.

— E você consegue fazer?

— É, tem vez que quando... assim, tem vez que, tem vez que eu nem consigo assim matemática não.

— Não sei, o professor até, o professor até estudo né, a gente “estudemo” na sala tudinho. Por que assim, o que a gente fez. Aí assim, aí tem vez que passa assim, aí tem vez que ele até passa. (...) É até faço, mas tem dia que, é assim, quando tem assim, uma prova assim, quando tem dupla, aí ninguém quer fazer comigo. Aí eu tenho que fazer tudo sozinha e pedir ajuda a professora.

(Jô, 13 anos, EF)

— (...) É... Matemática (M.), História (K.), E. (Ciência), Educação Física, Artes (G.), Geografia (S.).

— E quais as matérias que você mais gosta?

— Educação Física e Ciências e... Matemática porque tem boas disciplinas.

— Como assim? Me explica como é isso?

— Porque tem que estudar o corpo humano, Matemática, fazer conta e Educação Física, praticar esportes.

(...)

— Eles só dá revisão pra prova, revisão, matéria (...) Hum, tem cinco livro.(...) É, é pra estudar... Por exemplo, M. vai dar prova, aí nós tem que estudar pelo livro. M. dá a pagina do livro pra gente estudar para a prova;

aí eu leio os capítulos, aí eu faço os cálculos. Alguns eu consigo, outros não.

__ *E como que você faz? Alguém te ajuda?*

__ *Ajuda.*

__ *E você estuda todos os dias em casa?*

__ *Estudo. Eu tiro meu tempo de 50 minutos pra estudar. Não tem o horário político? Agora, eu tô estudando.*

__ *Fala um pouco mais sobre as provas.*

__ *As de Educação Física, é.. Estuda o corpo humano, as de ciências é sobre animais, Matemática, é.. É.. Equações. Geografia nos estuda sobre, é... O extremo sul. Inglês nos estuda o verbo to be, Artes nós estuda [pausa] em Artes. História nós estuda o renascimento.*

__ *Você consegue compreender todas essas matérias?*

__ *Algumas sim, outras não. Português [pausa] na matéria lá pra mim, eu não entendia (...) Ela não conseguia dar a aula pra gente, porque tinha gente fazendo bagunça, aí assim ela ficava atoa com a gente.*

(Davi, 17 anos, EF)

__ *Eles fazem o possível para ajudar né. A Dona B. é de Inglês, aí ela me chama, vem cá que eu vou te ajudar. Inglês é muito difícil para mim, eu não me interessa. Eu gosto assim, do Português, Espanhol, Italiano, agora Inglês eu sei que é necessário, mas não me faz gostar não. Aí ela me ajuda, me faz entender alguma coisa. Aí tem Educação Física, pra mim é molinho, né, tem que praticar esporte, aí pra mim é fácil. Tem a Matemática, aí que tá sendo o problema. Tô me esforçando pra eu não ficar de dependência, eu nunca fiquei de dependência aqui. Português, eu acho que eu melhorei muito em Português, eu nunca fiz os deveres de Português, mas esse ano por incrível que pareça eu tô fazendo. A M. é muito boa, porque ela não passa muito dever e a gente consegue dar conta daquilo.*

__ *E as outras matérias?*

__ *Ciências, eu gosto muito de Ciências, mas aí entrou essa Química e essa Física aí dificultou. Na Física, a M. explica muito mesmo, apesar da turma não cooperar com ela. Eu sou a única que não falo nada, eu tento prestar atenção. Em História, V. é um professor que eu nunca tive um professor assim é uma boa pessoa. Apesar dele falar e ter que anotar, pra mim não serve.*

(Luci, 19 anos, EF)

__ *Continha eu não sei fazer de jeito nenhum, não tenho nem calculadora pra fazer.*

__ *E com calculadora, você sabe fazer?*

__ *Se me ensinar eu sei (...) No trabalho de Educação Física no início do ano o professor me ensinou a usar.*

__ *E como você faz com dinheiro?*

__ *O que der contado pra mim ir na venda comprar as coisas eu vou e compro sem dificuldade nenhuma.*

(Beto, 23, anos, EM)

As histórias de Lili, Jô, Davi, Luci e Beto explicitam questões que merecem nossa atenção, desde a atuação do professor até a organização da sala de aula. Percebe-se que Davi sabe falar sobre tudo o que estuda e vivencia, porém, será que seus professores e colegas o compreendem? Será que os professores das disciplinas citadas por ele sabem que ele apreendeu, em alguma medida, os conteúdos que cada um trabalha?

Esses questionamentos são fundamentais para se pensar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular. Incluir este aluno significa garantir a ele espaços de diálogo, participação, interação com colegas de turma e professores. Para tanto, a adoção de metodologias diferenciadas de ensino, trabalho colaborativo em sala de aula, trabalho com material diferenciado e outras estratégias são algumas das possibilidades de garantir aos alunos com deficiência intelectual (e não apenas para estes) uma relação diferente com os conteúdos. Se os professores que trabalham com alunos com deficiência e outras necessidades especiais parassem para ouvir essas pessoas para junto com elas descobrir os caminhos para a sua aprendizagem, certamente a relação dos alunos com os conteúdos seria diferente e as chances de sucesso aumentariam significativamente.

— Porque tem que ter um método de ensino diferenciado. Dependendo da matéria, passar um filme, passar uma história, aí fica mais fácil de aprender. Eu até tava falando com a Tia R.da escola fazer um livro áudio. Pra quem fica lendo e esquece, escutar seria melhor. Eu tava vendo no jornal que já tem, tem muitas coisas diferenciadas. Eu aprendo as coisas fácil, eu aprendi um pouco de LIBRAS, aprendi a fazer o Braille.

(Luci, 19 anos, EF)

Neste relato pode-se apreender que Luci sabe que existem recursos que podem lhe ajudar a acompanhar o trabalho escolar. Certamente ela teve a oportunidade de estar em contato com estratégias de ensino diversificadas quando passou pela escola especial. Menciona o Braille e a LIBRAS, coisas que aprendeu na Pestalozzi. Ela demonstra ver o noticiário e compreender as notícias, pois ao mencionar o áudio livro refere-se a uma notícia que viu no jornal.

A esse respeito vale trazer os estudos de Padilha (2004 e 2007) sobre o ensino de alunos com deficiência intelectual em classes regulares. Para esta autora o professor deve olhar para o aluno e reconhecer as suas possibilidades de aprendizagem e a partir daí iniciar uma proposta de intervenção pedagógica que valorize e explore o potencial desses alunos. Neste caso o diagnóstico da deficiência deixa de ser um aspecto limitador e passa a ser mais uma ferramenta que possibilita ao professor conhecer melhor a condição do aluno para, então, realizar seu trabalho.

Para Beto,

— A escola foi boa, só que foi um pouco difícil. As matérias, trabalhos e os professores não gostavam de ajudar, mas ajudou. Algumas provas, alguns trabalhos ficavam incompletos (...) Os trabalho e as matérias é difícil. É tudo difícil. Muito esforço.

Sobre sua relação com as disciplinas explícita:

— (...) Eu achava Química, Física e Matemática difícil. (...) Melhor eu achava Biologia, Português, História, Educação Física e Geografia.

— Por que você gosta mais dessas matérias?

— Por que nós usamos mais, é mais fácil. (...) As provas do ENEM eu tive que marcar sem falar com ninguém umas que eu achava e ir marcando, aí eu comecei a ler os textos no começo e depois não deu tempo, aí eu fui chutando.(...) A redação eu fiz sozinho. As 30 linhas sozinho. Escrevi sobre a escola, escrevi que eu queria fazer faculdade, mas não podia porque não tinha dinheiro para pagar, que era muito difícil.

(Beto, 23 anos, EM)

O relato de Beto denuncia mazelas organizacionais do sistema. Primeiro, nos faz pensar sobre o tempo de aprendizado. O fato dele sempre ficar na sala na hora do recreio para terminar a atividade mostra que os 50 minutos destinados às aulas não são suficientes para que alunos como Beto e outros que, mesmo sem ter nenhum tipo de deficiência, aprendam e façam suas atividades de forma adequada. Sabe-se que alunos com deficiência intelectual frequentemente demandam um tempo maior para aprendizagem que os demais. Além disso, necessitam de suporte e atenção maior do professor. Porém, Beto, por exemplo, que estuda no 3º ano do Ensino Médio, tem 11 professores diferentes!

No 9º ano do Ensino Médio e prestes a iniciar o Ensino Médio, Luci também fala sobre suas dificuldades.

— Quando eu vim de Niterói eu fiquei na sexta série, eu via que o negocio não estava indo muito bem. O inglês pra mim é uma coisa assim, se fosse o espanhol, o italiano ainda ia mais o inglês para mim é uma dificuldade. E a matéria que tava dando era a mesma aí consegui coisa. Agora matemática... Por quê? No começo do ano em Niterói o que que eu fiz: já tava com a turma do começo do ano, uma família, aí fui para o lado da bagunça. Mesmo sabendo que eu tinha dificuldade, fui para o lado da bagunça e fiquei no lado da bagunça. E a professora era muito... e eu não queria saber de estudar aí fiquei na bagunça. Aí já tava no segundo bimestre, no terceiro bimestre eu vim para Teresópolis. Tava com tudo nota vermelha, eu nunca tinha tirado nota vermelha na vida, aí eu falei que agora eu vou emendar, né. Cheguei aqui e emendei né, porque eu não tava mais com a turma da bagunça. Só que como eu acho que já tinha passado muito eu não consegui aprender de jeito nenhum né, minha tia de Niterói veio para me ajudar, aí eu aprendi só que aí quando eu fui fazer a prova de recuperação, tipo uma dependência no final do ano. Como que uma pessoa que não coisa tudo vai aprender? Não vai. Eu aprendi aquilo que eu tinha que aprender na hora; mas quem disse que eu aprendi? Aí me deram um voto de confiança, me passaram pra eu não ficar de dependência pra mim poder no outro ano coisa. Aí no outro ano eu me emendei.

Mais adiante complementa:

— Não é qualquer pessoa que vai me ensinar e eu vou aprender (...) Eu não consigo entender. Parece que está falando outra língua. Nada entra, pode até entrar, mas sai por aqui [neste momento ela faz um gesto sinalizando que as informações entram por um ouvido e sem pelo outro], não fica.

(Luci, 19 anos, EF)

Um aspecto muito significativo nos relatos de Beto e Luci diz respeito à relação com o professor. Ambos contam suas dificuldades em compreender as matérias e fixar os conteúdos.

Castro e Mattos (2011) realizaram um estudo etnográfico em uma escola pública do Rio de Janeiro sobre os fazeres, os deveres e os saberes que permeiam este contexto. Fundamentadas num referencial teórico freireano, as autoras ressaltaram em seu estudo a importância da educação problematizadora. Para Paulo Freire “ensinar não é transferir conteúdos, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção”

(FREIRE, 1996, p. 25). Desta forma o simples fato do professor comunicar um saber ao aluno não basta para que ele realmente aprenda. Na lógica da pedagogia freiriana o ensino se faz com o aluno e não para o aluno. Os relatos apresentados anteriormente sinalizam para o fato de que, apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos.

Na pesquisa realizada por Castro e Mattos (2011), verificou-se que a prática docente estava sobremaneira pautada na transmissão passiva dos conteúdos para os alunos. Embora não tenha focado sujeitos com deficiência intelectual, foi visto que a maioria dos alunos encontrava dificuldades para compreender os conteúdos.

Ainda nos dias atuais, não raro, o processo de ensino-aprendizagem, teoricamente, é explicado pela centralização do ensino na figura do professor e da aprendizagem no aluno. No entanto, essa centralização é marcada por uma relação assimétrica de poder, pelo reconhecimento apenas do professor como portador de saberes. Esse entendimento implica na “não interação”, em processos isolados de apropriação, construção e consolidação de saberes. Neste contexto, ao aluno “despossuídos de saberes” cabe o “fazer deveres” para adquirir esses “saberes” (CASTRO e MATTOS, 2011, p. 07).

Práticas docentes como as apontadas no estudo de Castro e Mattos (2011), também foram descritas por Silva (2009). O pesquisador, ao entrevistar os professores de História constatou que grande parte deles ministravam aulas expositivas, apresentando textos seguidos de interpretação. Mesmo com os alunos com deficiência a prática era a mesma na maioria das vezes. Poucos professores relataram ter modificado sua metodologia para atender algum aluno com deficiência intelectual em sua classe.

Os resultados dessas pesquisas, corroboram os dados aqui apresentados aqui, demonstrando como a atuação do docente é determinante no processo de aprendizagem e de compreensão dos conteúdos escolares. Tornar o ensino mais dialógico é um caminho importante para fazer com que a relação entre professor e aluno seja pautada na troca e não de transmissão unilateral dos conteúdos.

Retomando os relatos dos sujeitos da pesquisa, um ponto de destaque na fala de Beto diz respeito ao ENEM.

— As provas do ENEM eu tive que marcar sem falar com ninguém umas que eu achava e ir marcando, aí eu comecei a ler os textos no começo e depois não deu tempo, aí eu fui chutando.

(BETO, 23 anos, EM).

Seu discurso faz referência aos formatos clássicos de avaliação, sobretudo avaliações externas e padronizadas, tão em voga na atualidade. Não cabe no contexto deste trabalho, discutir em profundidade as vantagens e desvantagens deste tipo de aferição. Entretanto, não resta dúvidas de que tais modelos avaliativos não permitem que as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual sejam contempladas. Provas de múltipla escolha, com tempo pré-determinado de duração, são muito complicadas até mesmo para alunos que não apresentam necessidades especiais.

Frente aos depoimentos desses jovens, fica patente a necessidade de se repensar a organização do espaço escolar. Antunes (2007) enfatizou isso em seu estudo, mostrando que a maneira como a escola está organizada tanto no que se refere ao espaço físico, quanto ao currículo tem contribuído de forma significativa para a marginalização e fracasso escolar dos alunos com deficiência.

Alguns pesquisadores (WALBERG & PAIK, 2000; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2010; MARIN & ALBUQUERQUE, 2010; PADILHA, 2007 e outros) tem se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas.

A relação dos alunos com deficiência com seus professores é, sem dúvida, um fator que influencia positiva ou negativamente o seu processo de escolarização. Mas, como a escola é, sobretudo para crianças e jovens, um espaço social de convivência, outra variável importante é a relação que estes alunos estabelecem com seus colegas de turma.

5.4- A relação com os colegas.

— (...) **Porque eles não gostam de fazer trabalho em grupo comigo.** (...)

eles, eles também não andam comigo (...) A única pessoa que gosta de fazer comigo é o N., de vez em quando ainda faz. Ontem tem prova de inglês é de duas pessoas, aí eu fiz com a B., aí ela fez todos pra mim.

— Você não fez nenhum?

— É porque ela falou que só um pode fazer, aí eu falei pra ela fazer.

— Fala mais um pouco sobre os trabalhos.

— De quatro. É, é. Eu tô na feira de ciências com o L. F., D., M., N., M.. E, e, e não esse aí não gosta de fazer trabalho comigo não. (...) **Falam que eu não sei fazer nada, que eu sou um burro.** (...) **Eu é... Eu Fico triste(...)** Quando eu tô na fila da merenda eles saem de perto de mim, e vão lá para o final da fila. Se eu entro no refeitório, se eu sentar perto deles, eles sentam em outro lugar e na biblioteca também, se eu sentar perto deles eles vão sentar em outro lugar.

(Davi, 17 anos, EF)

— (...) **Assim, acho que é por causa que não gosta de mim, acho que é por causa disso, não sei.**

— Você acha que eles não gostam de você.

— [pausa grande] **Então aí ela tá contra mim**, tá falando que eu tô fazendo besteira dentro da sala, mas eu não tá. Aí ela tá pensando. Por isso que não gosta de mim, por que tá pensando que eu fico fazendo dentro da sala, não tá fazendo nada dentro da sala. É, assim, ela fala que eu converso muito, mas ela que conversa mais que eu.

— (...) Você disse que faz trabalho sozinha.

— Não, aquele dia tinha, aquele dia tinha **D. não quis fazer comigo, não sei porque**, aí eles não deixaram eu fazer junto com eles, aí tinha a K. aí J. botou eu no grupo dela, botou o meu nome, porque a professora tava pensando que eu não queria fazer o trabalho né, não é por causa disso não. (...) **Não, é por que assim, eu queria fazer só com J., só com J. aí não quis fazer comigo, aí deixou eu sozinha**, aí a professora colocou junto com J., aí ela não quer fazer comigo. **Aí eu não fiz nada. Tive que ficar à toa.**

— Aí você ficou à toa na sala.

— É. Sem nenhum grupo.

(Jô, 13 anos, EF)

— No princípio as pessoas ficavam olhando com uma diferença, mas eu me adaptei bem porque eu sempre fui de falar demais, aí eu me adaptei bem. Mas a mudança que eu mais senti, não se se é por que quando a gente cresce, a gente fica mais coisa, eu quando vim para Teresópolis eu senti mais. Eu passei a metade de um ano que eu não falava com ninguém, eu entrava na sala e não falava nada, saía e também não falava nada. Aí no próximo ano eu já pintava o sete dentro da sala (...) Eles ficam falando de

*mim né, por que ela pode isso e a gente não pode. Isso às vezes é chato. Por que eu posso consultar o meu caderno, aí eles ficam assim porque ela pode e eu não posso? **Eu também não gosto disso, mas fazer o que se eu não consigo manter as coisas na minha cabeça? Aí é chato ficar escutando eles falarem e saber que é de você (...)** O preconceito né, às vezes pode ser pelo professor, pelo aluno, pela direção. Ninguém gosta de ser diferente né, mas é. Imagina se fosse todo mundo do mesmo tamanho, no mesmo peso, da mesma cor? Não seria o Brasil né.*

(Luci, 19 anos, EF)

Os relatos de Jô, Davi e Luci são atravessados por um sentimento de menos valia em relação ao restante de seus colegas. Dizem ter dificuldade em participar dos trabalhos em grupo e, no caso de Davi, sua exclusão ultrapassa as paredes da sala e se estende para outros ambientes, como hora da merenda. Tais atitudes discriminatórias marcam forte e negativamente as trajetórias sociais e escolares desses sujeitos. O preconceito, o estigma e a marginalização fazem parte da história dos jovens entrevistados.

O sentimento de menos valia foi descrito Vigotski (1989).

Em primer lugar, la própria acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indireta e refleja. Como ya se expresó, el niño no siente directamente su defecto. Él percide las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño: el defecto se realiza como “una luxación social²⁷” (VIGOTSKI, 1989, p. 08).

Este sentimento, identificado nos relatos dos alunos, é para Vigotski (1989) fruto da relação entre a deficiência e suas consequências sociais. Portanto, um dos primeiros objetivos da educação é fazer com que os alunos com deficiência superem este sentimento.

A esse respeito autores como Goffman (1988); Jodelet (2008); Kassar (2000); Marques (1994), Omote (1994); Dubet (2003); Becker (1977); Glat (2004; 2009); Sawaia (2008) e outros trazem contribuições importantes para se entender as relações

²⁷ Em primeiro lugar, a própria ação da deficiência sempre resulta ser secundária e reflete indiretamente. Como já foi dito, a criança não sente diretamente sua deficiência. Ela percebe o constrangimento resultante da deficiência. A consequência direta da deficiência é defeito é o declínio no status social da criança: o defeito se realiza como uma marca social.

entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência. No primeiro capítulo deste trabalho foram evidenciadas algumas razões históricas que fizeram com que as pessoas com deficiência fossem classificadas como desviantes e, conseqüentemente, excluídas.

O olhar que estigmatiza, discrimina e exclui ajuda a manter a subalternidade daqueles que não se enquadram nos padrões sociais impostos. No caso da escola, esse olhar contribui para o fracasso escolar dos alunos com necessidades especiais e, até mesmo daqueles que se distanciam por algum motivo do modelo de aluno ideal que muitos educadores ainda acreditam ser possível existir (ANTUNES, 2007, p. 88).

Para Schneider (1985) o desvio é criado pela sociedade, ou seja, determinado indivíduo é desviante porque o rótulo de desvio foi a ele, com sucesso, sobreposto. O desvio é uma espécie de veredicto que a sociedade delibera sobre o indivíduo. Assim, ser “normal” ou deficiente; belo ou feio; produtivo ou improdutivo entre outros binômios, termina por “ nos aprisionar aos modos restritos de conceber o que é ser humano” (PADILHA, 2001, p. 02).

Para Goffman (1988), o encontro entre os “normais” e estigmatizados cria uma situação carregada de sentimentos, pois “ambos os lados terão que enfrentar diretamente as causas ou os efeitos do estigma. E o indivíduo estigmatizado frequentemente se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão ou receberão” (p. 23).

Glat (2009) ressalta a importância do papel do outro na relação deficiência e não deficiência, para a constituição da identidade pessoal dos indivíduos identificados como deficientes. Para a autora, “o grupo social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal” (p. 15). No caso de Davi e Jô a relação que ambos estabeleciam com os colegas lhe dava sinais claros de preconceito; e com isso, a identidade que cada um construiu de si mesmo, em muitos casos, é permeada por sentimentos de inferioridade, vergonha, tristeza e isolamento.

— (...) *Mais ou menos. Era mais a filha da professora né, que tinha problema, aí sempre tinha que ajudar ela em alguma coisa, é... cortar os papeis, enrolar. Os outros sentavam no canto e ficavam. Aqui não, aqui conversa todo mundo.*

— *Você tem muitos amigos aqui?*

— *Aqui eu tenho .(...) Na formatura, quando termina vai dá uma saudade, né.*

(...)

— *Eu fui me juntando com as outras pessoas né, até fazer a amizade sabe.*

— *E agora você já tem novos amigos.*

— *Tem umas pessoas que não (...) Um quer ser mais que o outro sabe, aí eu não gosto, fico no meu canto, nem falo nada.*

(Lili, 15 anos, EF)

Lili neste momento refere-se à amiga como deficiente, deixando implícito que ela (Lili) não tinha problema e, por isso, ajudava a colega. Seu relato remete a um sentimento de amizade em relação aos amigos da sua atual escola. Lili fala de saudade e isso é um aspecto positivo na relação entre pares.

A esse respeito, Glat (2009), demonstrou que depois da família, os colegas da escola e do trabalho, por exemplo, desempenham um papel importante na vida das pessoas com deficiência. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Goffman (1988), a autora afirma que a natureza de uma pessoa é gerada pela natureza de suas filiações grupais. A maneira como essas filiações acontecem orienta a constituição social dos modos de ser e agir das pessoas com deficiência.

Beto diz que “*com os colegas foi bom, eles não me desrespeitaram, só alguns*”. Mais adiante, após uma longa pausa complementa “*Tem dois colegas na minha sala que não. Ficam mexendo no meu pescoço que eu não gosto. No curso é a mesma coisa, eles fazem curso comigo*” (Beto, 23 anos, EM).

Seu discurso oscila entre bons e maus momentos com os colegas, mas durante a entrevista deu para perceber que ele conseguiu estabelecer uma relação de respeito e parceria com a turma. Isso é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência. Beto afirmou que “*É, de vez em quando eu ficava, aí depois vinha um colega com o caderno feito e me emprestava. Aí eu levava pra casa, terminava e trazia no outro dia*”(…) *Eu fiz três desenhos na Feira de Ciências*”. Os colegas aparentemente foram parceiros, compreendendo suas limitações, mas, ao mesmo tempo, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades. O aluno disse que desenha e fez alguns trabalhos com os colegas se responsabilizando por esta parte, como ele mesmo cita na Feira de Ciências.

Pelas falas de Davi, Jô, Lili, Luci e Beto é possível perceber que as relações interpessoais na escola trazem para a reflexão a categoria do preconceito e da

inferiorização das pessoas com deficiência. Estar na escola não significa necessariamente participar da escola plenamente. A concepção de inclusão na qual acreditamos passa pela garantia de três pressupostos básicos: a presença do aluno com deficiência mental na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos (GLAT & BLANCO, 2007). Pelos depoimentos recolhidos, vemos que esses dois últimos aspectos constituem, talvez, um dos maiores desafios da escola e de todos os educadores que lidam com alunos com deficiência intelectual.

Muitas pessoas consideradas normais não se sentem muito à vontade para se relacionar socialmente com uma pessoa com deficiência, mantendo um distanciamento em relação às mesmas. Tal distanciamento ocorre por diferentes razões, dentre elas pelo fato do deficiente causar medo ou estranhamento. Nas palavras de Glat (2009, p. 98),

Tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma (daí o termo a-normalidade) causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade [...] O “anormal”, o diferente, o desconhecido, apavora porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser. As pessoas que se portam de modo estranho, que são diferentes, colocam outros em situações novas e desconhecidas, nas quais não sabem de antemão como agir.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência são levadas a associar-se entre si ou ficarem isoladas. A esse movimento Goffman (1988) denomina “alinhamentos intragrupal”, ou seja, quando as pessoas com o mesmo estigma se relacionam entre si, pois desta forma são aceitas sem reservas.

Os relatos apresentados nesta seção mostram que é imprescindível resgatar a identidade dos alunos com deficiência considerando-os como sujeitos constituídos não apenas por esta condição. São sujeitos que tem sua personalidade formada pelas relações sociais que estabelecem com o seu contexto cultural e social. São afetados pelas relações interpessoais dentro e fora da escola. Ser aluno é apenas um papel que este sujeito desempenha, por isso, a necessidade de conhecer quem é a pessoa com deficiência, deixar que ela se mostre como ela efetivamente é e não como a sociedade acredita que ela seja, como professores acreditam que o aluno com deficiência seja.

Como discutido no Capítulo 2, muito da compreensão que se tem sobre a deficiência intelectual e sobre quem é este sujeito traz marcas históricas negativas que

em grande medida foram reproduzidas e reforçadas pela escola especial e mesmo pela escola regular mais recentemente. As propostas pedagógicas devem ser conduzidas de maneira a superar esta visão, buscando deslocar o olhar da deficiência simplesmente para o sujeito na sua integralidade. Fazendo uso, mais uma vez, das palavras de Vigotski (1989):

A escuela debe no sólo adaptarse a las deficiencias de este niño, sino también luchar contra ellas y vencerlas. E nesto consiste el tercer rasgo fundamental del problema práctico de la defectología; aparte de lo común de los objetivos que tienen ante sí a educación general y especial, aparte de la particularidad y de la peculiaridad de los medios aplicados en la escuela especial, el carácter creador que hace de esta una escuela de compensación social, de educación social y no “una escuela de retrasados mentales”, que le impone no adaptarse a la deficiencia, sino vencerla, se presenta como el momento necesario del problema de la defectología práctica²⁸ (p. 26).

6- PERSPECTIVAS PARA O FUTURO E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.

Uma importante categoria de análise que esta pesquisa suscitou diz respeito às expectativas de futuro e a transição dos alunos com deficiência intelectual da escola para a vida adulta. Este é um tema ainda pouco debatido no campo da pesquisa em Educação Especial e que merece ser mais explorado por pessoas que dedicam a compreender a deficiência intelectual e seus diferentes desdobramentos. Insere-se nesta categoria subtemas como a relação do estudo com as oportunidades de inserção no mundo do trabalho; as expectativas de ingresso no Ensino Superior e o relacionamento afetivo com um namorado ou uma namorada.

A seguir serão apresentados os relatos dos participantes do estudo, organizados a partir dos subtemas mencionados acima.

6.1- Oportunidades de inserção no mundo do trabalho.

²⁸ A escola não deve apenas adaptar-se as limitações da criança, mas também combatê-la e vencê-la. Esta é a terceira característica fundamental do problema prático da deficiência, além de tarefas comuns, dos objetivos que tem educação geral e especial, além da particularidade e da peculiaridade das metodologias aplicadas na escola especial, o caráter criador que faz dela uma escola de compensação social, de educação social e não uma escola de retardados mentais, que não os limita a adaptar-se à deficiência, mas vencê-la, se apresenta como necessário durante a prática com as pessoas com deficiência.

__ (...)É. *Se ninguém estudar, não leva a nada, e se todo mundo estudar aí vai levar a alguma coisa. [pausa grande na fala]... é pra entrar no mercado de trabalho.*

__ *Você quer estudar pra entrar no mercado de trabalho, é isso?*

__ *É.*

__ *E o que você pensa em fazer? [nova pausa na fala]*

__ *Professor.*

__ *Você quer ser professor!*

__ *É,*

__ *E me fala um pouquinho sobre isso.*

__ *Eu quero ser professor de Educação Física.*

__ *E o que você acha que um professor de educação física faz?*

__ *Pode passar é... Pode ir para quadra, praticar esporte etc.*

(Davi, 17 anos, EF)

Lili, aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, também fala sobre a importância da escola como uma possibilidade de ter um futuro melhor:

__ *É, primeiro o estudo e depois outra coisa. (...) Porque quando crescer né, aí vai ganhar dinheiro. Tem algumas pessoas que nem estudam, para de estudar para ficar à toa, isso não pode. Para um trabalho você precisa de um estudo né. Minha mãe sempre fala né, que tem que estudar para ser alguma coisa na vida.*

(Lili, 15 anos, EF)

Oliveira (2007), quando realizou sua pesquisa com adolescentes com deficiência, também constatou nos discursos dos sujeitos a vontade de continuar os estudos. Segundo ela, todos os adolescentes davam a ideia de que percebiam a necessidade da escola e que esta teria algo a ensina-los.

Muitas vezes nota-se que:

Ao identificar e tratar os alunos com deficiência como incapazes de apreenderem o mundo “além dos olhos”, a escola impede-lhes o exercício da interpretação e compreensão das vivências sociais, na riqueza das interações heterogêneas. A escola poderia fazer uso da diversidade através da valorização das aptidões e possibilidades de cada um. Só assim ela se caracterizaria como um centro de convivência e constituição de sujeitos sociais sejam eles deficientes ou

não, mas cada um com um papel social a desempenhar (OLIVEIRA, 2007, p. 49).

Dizer que os alunos com deficiência intelectual não podem aprender, que não tem expectativas quanto ao futuro, ou mesmo que para eles a escola tem a função primordial de socialização é, em alguma medida, negar o que os próprios alunos com deficiência pensam e falam sobre a escola e os estudos. Entretanto, muitas vezes professores e familiares não valorizam o que esses alunos pensam ou dizem, menosprezando suas capacidade e vontades individuais.

No relato a seguir, Beto, que também é aluno do curso Técnico em Agropecuária, deixa explícita a relação do estudo com a sua qualificação para o mercado de trabalho.

— (...) no curso aprendi a capinar, aprendi a adubar, a ler os rótulos dos pé sozinho. Tudo do jeito que o professor ensinou.(...) Eu já aprendi, porque eu trabalho na roça.

— Você gosta de trabalhar na lavoura?

— Gosto mais eu parei. Quero trabalhar em um emprego.

— E o que é um emprego assim, o que você pensa?

— Emprego faz é o que o patrão mandar.(...)Não sei, queria trabalhar no supermercado.

— O que você queria fazer lá?

— Lá é só para quem tem leitura bem.

— Mas você sabe ler.

— Eu sei, mais ou menos.

— Você tem dificuldade para ler?

— Tem um pouquinho só.

(Beto, 23 anos, EM)

No relato acima se apreende que para ele é bom fazer o curso, pois pode aplicar o que aprende em sua atividade profissional. Embora Beto já tenha um trabalho, para ele o estudo é uma maneira de buscar novas oportunidades. Fica explícito o valor socialmente atribuído a determinados tipos de atividade profissional. Para grupos que vivem na zona rural, como é o caso de Beto e seus familiares, o trabalho na lavoura está relacionado à agricultura familiar que não remete a uma relação patrão-empregado assim como não prescinde de formação especializada e estudo. Ao dizer que quer

trabalhar em um emprego, o jovem expressa a necessidade de saber ler, deixando transparecer a importância da escola.

A associação que Beto faz entre ter um emprego e a necessidade de saber ler já foi constatada na pesquisa realizada por Glat (2009), onde algumas das mulheres com deficiência intelectual entrevistadas mostraram a mesma preocupação, como no trecho abaixo (GLAT, 2009, p. 160):

— *“Eu trabalhava, é, numa loja, eu tinha que aprender a ler; desculpa, eu sou analfabeta, eu não sei ler. Saber tudo aqui eu sei, mas eu tinha que saber mais ler. É importante pra conseguir um emprego lá fora. Sem ler, não dá. Aí chega lá fora, e eles perguntam: ‘Você sabe ler? Não, não sabe ler?’ Então eles mandam embora. Aí você tem que ler. É assim”* (Monica, 21 anos)

Quanto à inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, os dados desta pesquisa aproximam do que outros estudos constaram. Além de Glat (2009), Meletti (2001) e Oliveira (2007) também realizaram pesquisas que tiveram como um dos eixos temáticos a profissionalização das pessoas com deficiência intelectual.

Seria ideal que uma das consequências do processo de inclusão escolar fosse preparar os alunos com deficiência para atuarem socialmente como cidadãos autônomos e com capacidade para o exercício de alguma atividade profissional. Porém a transição do “mundo da escola” para o “mundo do trabalho” é um processo complexo, que prescinde de orientação e planejamento. Nesse sentido os programas educativos precisam incluir em sua pauta atividades que envolvam a formação profissional.

O ingresso no mercado de trabalho, sob diferentes condições, é uma etapa determinante no processo de amadurecimento de qualquer jovem. Mas, no caso de jovens com deficiências, que, em grande parte, têm uma escolarização precária, esta situação demanda ações educativas mais pontuais, nos programas e serviços psicoeducacionais que atendam a este público (GLAT, MASCARO, ANTUNES E MARIN, 2011, p. 44).

As perspectivas de futuro apresentadas pelos jovens com deficiência intelectual evidenciam uma contradição entre o que eles desejam e o que as pessoas acreditam que elas podem fazer. É comum se ouvir de professores afirmações do tipo: “fulano chegou no seu limite” ou “esse garoto não vai conseguir concluir os estudos”. Tais frases

materializam o que Padilha (2006), chamou de “cultura da incapacidade”, muito comum quando se discute as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Algumas pesquisas que tratam da temática da transição do jovem com deficiência para a vida adulta (OLIVEIRA, PINTO & SOUZA, 2003; CAMARANO, PAZIANATO & VIANA, 2003, FOGLI, 2010, VIEIRA 2008) apontam que os adolescentes e jovens são tomados por um sentimento de angústia e indecisão, independente da classe social. O período que vai do fim da adolescência e início da fase adulta é marcado por mudanças como, por exemplo, a passagem de estudante para trabalhador. Para um jovem sem deficiência este momento pode significar maior autonomia e de certa forma uma “libertação” e independência dos pais. Entretanto, para aqueles que possuem deficiência intelectual a situação é mais complexa, pois muitos continuarão necessitando de suporte.

Além das expectativas de inserção no mercado de trabalho, os alunos que participaram da pesquisa manifestaram seu interesse em continuar os estudos, como será discutido a seguir.

6.2- *Expectativa de ingresso no Ensino Superior.*

Dois dos participantes, Luci (9º ano do Ensino Fundamental) e Beto (3º ano do Ensino Médio) trouxeram a ideia de ingresso no Ensino Superior.

__ (...) mas eu vou querer entrar no curso técnico. Eu não sei o que eu vou fazer da vida ainda, eu tinha vontade de fazer uma faculdade, mas eu não sei se eu vou fazer, se eu não vou. Às vezes eu faço só o curso técnico e fico por aqui mesmo. Eu gostaria de fazer Veterinária, por que eu gosto de mexer com os bichos, mas também gostaria de seguir carreira militar, só que aí já é mais complicado, não é cem por cento garantido.

(Luci, 19 anos, EF)

__ Com 23 anos acabei tudo. Só o terceiro grau que eu não vou fazer. Pra mim já tá de bom tamanho. O terceiro grau é só pra quem pode pagar. Aí pra mim já tá de bom tamanho.

__ E agora vai terminar o 3º ano do Ensino Médio. O que você está sentindo em terminar?

__ Tô muito contente. Graças a Deus eu terminei, e tem mais um ano pra fazer o curso técnico.(...)

__ E a visita que você fez na universidade, foi boa?

- *Lá foi muita gente na palestra, foi muito legal.*
 — *Foi por isso que você quis faculdade ou não?*
 — *Não, eu quis fazer, mas não tem condições de entrar para uma.*
Quantos que é uma faculdade melhor pra fazer?
 — *Depende, você quer fazer faculdade de que?*
 — *De mecânica.*
 — *Não sei, aqui em Teresópolis não tem. Mas deve ser uns seiscentos reais, por aí.*
 — *É, por isso que eu quero parar por aqui mesmo.*
 — *Quando você parar o que vai fazer?*
 — *Trabalhar.*

(Beto, 23 anos, EM)

Ao continuar falando sobre sua vontade de prosseguir os estudos Beto demonstra ter uma percepção bem amadurecida de suas reais condições de vida, sem fantasiar sua entrada na Universidade, nem distanciar-se de sua condição social. No seu depoimento, por exemplo, evidencia-se a desigualdade social e a elitização do Ensino Superior. Embora o aluno afirme que conseguiu chegar até o final, ao mesmo tempo, coloca a limitação de não poder prosseguir os estudos. Pode-se levantar duas razões para isso, as quais não são mutuamente exclusivas: 1) falta de condições acadêmicas, pois ele tem consciência de suas limitações e 2) sua situação financeira, que restringe suas possibilidades de continuar estudando.

Problematizar a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual, pelo que os relatos indicam, não significa pensar apenas a Educação Básica. Na medida em que os alunos avançam na sua escolaridade, mais estes criam expectativas em relação a dar prosseguimento aos seus estudos. Assim é relevante problematizar como a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo.

Historicamente as universidades se caracterizam como espaços frequentados pela elite da população. Aqueles que conseguem chegar ao Ensino Superior, considerando os mecanismos de seleção que a educação criou desde a escola básica, são “os melhores” e mais “capazes”. Para jovens das camadas sociais com maior poder aquisitivo, ainda, existe o recurso dos cursinhos pré-vestibulares que dão a eles maiores condições de passar pelo processo seletivo de ingresso no Ensino Superior.

Cursar uma Universidade passa a ser um *status* e, para as classes populares, significa, além disso, a oportunidade de ascensão social e econômica.

Entretanto, com a expansão do Ensino Superior no Brasil, a flexibilização dos processos seletivos e as políticas afirmativas (cotas e reserva de vagas nas

universidades), tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, a clientela do Ensino Superior está cada vez mais diversificada. Tais iniciativas tem significado, em alguns casos, a entrada de alunos que sem tais ações certamente não chegariam às universidades. A preocupação das políticas públicas de democratizar o Ensino Superior demonstra que este segmento da educação deixou de ser dirigido a uma elite e passou a ser uma aspiração para os jovens das camadas mais populares.

Sob tal perspectiva, trata-se de um novo desafio para o ensino superior estabelecer seus objetivos e posicionar-se a respeito das condições e necessidades inerentes à formação pretendida em cada um de seus cursos. Atualmente, o acesso ao ensino superior de todos os que nele se inscrevem tem criado um mecanismo perverso de aceitação desse aluno por meio do processo seletivo que, ao mesmo tempo, acaba por barrar a sua permanência através de sucessivas retenções no curso escolhido. Trata-se de uma inclusão marginal, como sugere Martins (1997), que faz contar em números positivos uma população que fica presa no 'limbo' do ensino superior particular sem, todavia, completar a sua formação (FERRARI & SEKKEL, 2007, p. 641).

Com a democratização do acesso ao Ensino Superior surgem as contradições no que tange a organização deste segmento de ensino e as práticas tradicionais de educação que as universidades vêm reproduzindo. Assim, muitos entram, mas poucos concluem seus estudos.

Se atentarmos para o histórico das universidades e seus desdobramentos em nosso país, perceberemos que seu ensino, tradicionalmente, é voltado para as elites econômicas e intelectuais, o que marca o espaço acadêmico como um lugar destinado aos privilegiados. A expansão do ensino, dentro dessa perspectiva, deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, travestida de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através inclusão marginal anteriormente apontada. A correção política do discurso em favor das minorias, aliada à lógica neoliberal presente no ensino superior brasileiro, não necessariamente trabalha em favor do sucesso escolar de todos aqueles que ingressam numa faculdade (FERRARI & SEKKEL, 2007, p. 644).

A discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais no Ensino Superior tem sido foco de estudos recentes no campo da Educação Especial. Apesar das dificuldades, pessoas com deficiência têm frequentado as

Universidades brasileiras, obrigando que o sistema crie estratégias que facilitem o acesso e a permanência desses alunos no Ensino Superior.

Um exemplo disso foi a publicação do edital do projeto INCLUIR 04/2008 pelo Ministério da Educação, convocando as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentar projetos para criação e reestruturação dos chamados Núcleos de Acessibilidade. Não obstante a essa iniciativa, sabemos o quanto o Ensino Superior tem se mostrado um segmento cada vez mais distante das pessoas com deficiência, em particular daquelas com deficiência intelectual.

A presença de alunos com deficiência nas Universidades é mais um desafio que está posto para o campo da educação e, para que este processo seja efetivo, é necessário que, além do provimento de recursos materiais, pedagógicos e infraestrutura adequada, ocorra também uma mudança de atitude da sociedade diante da deficiência, reconhecendo as limitações que esta condição impõe ao sujeito, mas buscando ressaltar as suas potencialidades e possibilidades de seguir uma carreira profissional.

É importante ressaltar que a via do Ensino Superior não é a única possibilidade de profissionalização das pessoas com deficiência. Não podemos ser levianos e afirmar que todos os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, terão acesso à universidade. Muitos desses sujeitos, por suas condições cognitivas, não frequentarão o Ensino Superior, mas isso não quer dizer que não poderão se profissionalizar. Para tanto, entendemos que a via do ensino técnico profissionalizante pode ser um caminho possível para a profissionalização dos alunos com deficiência intelectual.

Quando Luci afirma que quer ser veterinária, sabemos que possivelmente ela não cursará uma faculdade de Medicina Veterinária, mas o que ela pode fazer no campo profissional que esteja ligado ao seu gosto pelos animais? Essa é uma situação que a escola pode considerar na formação profissional de Luci e de outros alunos.

Nós educadores não precisamos dizer para os alunos com deficiência que eles nunca chegarão à universidade e, no caso de Luci, que ela jamais será uma veterinária e, com isso, anular suas expectativas. A escola pode, por outro lado, aproveitar e valorizar as áreas de interesse dos alunos com deficiência e organizar programas de formação técnica e profissionalizante que procurem formar e inserir esses sujeitos em atividades com as quais eles se identificam e para as quais eles serão capacitados.

6.3- O relacionamento afetivo.

A temática do relacionamento afetivo foi trazida por Beto e Luci, os sujeitos mais velhos da amostra. Este relacionamento envolve as relações de amizade, os laços afetivos e familiares e o namoro.

— É porque assim, eu tenho um namorado; só que minha mãe, por ele ser mais velho, minha mãe acha que ele não gosta de mim. Tá certo que às vezes ele pisa na bola, mas ela fala muito na minha cabeça, então chega uma hora que a gente não aguenta. E por ele ter falado que não aguentava mais a pressão, que ia me largar e não sei o que, mas a gente tá tudo resolvido. Ele não me largou e eu também não larguei ele, porque eu falei que também não ia largar ele. É por que você sabe, não sei se você é mãe, mas as mães querem sempre o bem para os filhos só que eu tenho que viver a minha vida e como a mamãe já tem uma certa idade não entende isso, então fica complicado aí eu fico batendo de frente com ela. Eu sei que eu também tô errada, mas não é assim.

(Luci, 19 anos, EF)

O relato de Luci deixa explícito o sentimento de proteção de sua mãe e, ao mesmo tempo, sua vontade de viver a própria vida e ter liberdade para fazer suas escolhas. Esta é uma situação comum quando se fala da relação família/filhos com deficiência. O sentimento dos pais em relação aos filhos se traduz, muitas vezes, em atitudes superprotetoras com excesso de cuidado.

De acordo com Glat & Freitas (2002) alguns pais, em decorrência do estabelecimento de uma relação de dependência mútua, acabam por prejudicar o desenvolvimento emocional dos filhos. Beto também se refere à atitude superprotetoras dos pais em relação ao seu comportamento:

— Dirijo moto. Eu já passei aqui de madrugada (...) eu tenho capacete também. Carteira eu ainda não tirei não. Se eu tirar eu também não vou passar. É muito difícil. Tem que saber desviar das placas. Tem a prova escrita também que eu também não sei. Acho a mais difícil.

— Não vai passar?

— Eu tenho um probleminha também. É de... de... Não poder andar sozinho, é, só ando acompanhado (...) Não, só fico em casa, não posso

sair sozinho. Eu nunca saio sozinho, só saio quando eles [os pais de Beto] *saem.*

(Beto, 23 anos, EM)

Tais atitudes revelam que os pais consideram seus filhos eternas crianças. No caso da deficiência intelectual este é um sentimento que não está presente apenas na família, mas permeia o imaginário social de forma geral. Muitas pessoas, inclusive profissionais da área, se dirigem aos jovens com deficiência intelectual como se fossem crianças.

É na adolescência que os sujeitos estabelecem novas relações e modos de pensar e se comportar. Essas relações vão ser responsáveis pela redefinição da identidade e da participação social dos jovens com deficiência na sociedade e na família. O fato de Beto não poder sair sozinho, por exemplo, é um impeditivo para que ele desenvolva maior autonomia e estabeleça uma rede de relacionamentos além dos restritos ao círculo familiar.

Nesse sentido o papel da família e também da escola são fundamentais para que a pessoa com deficiência intelectual, ao atingir a adolescência possa vivenciar contextos próprios de sua idade. Além disso, é necessário romper com os preconceitos em relação à sexualidade das pessoas com deficiência que, historicamente, contribuiu para construir uma representação negativa dessas pessoas. Ou o deficiente tem sua sexualidade negada pelo fato de serem vistos pelos pais como eternas crianças ou, num outro extremo é atribuída a ele uma sexualidade exacerbada (GLAT, 1992; GLAT & FREITAS, 2002; GLAT, 2004; GLAT, 2005).

Nem uma realidade nem outra correspondem ao comportamento afetivo e sexual das pessoas com deficiência intelectual. Este vai depender as maneira como esses sujeitos são educados e de como a família lida com o fato de que seus filhos, independente da deficiência, crescem e com isso passam a ter interesse em namorar, ter uma vida social independente, ter relações sexuais e realizar atividades típicas da adolescência e da juventude.

Outro aspecto que foi identificado na esfera do relacionamento afetivo diz respeito à autoestima das pessoas com deficiência.

— *Acho que não vou namorar. É... É muito complicado. As meninas elas não gosta de mim. Não sei. Acho que não vou namorar.*

(Beto, 23 anos, EM)

Sua fala demonstra que o comportamento das meninas em relação a sua pessoa é marcado por uma visão negativa. Segundo Beto, elas não têm interesse de namorar com ele. Este tipo de situação é comum e marca a vida de muitas pessoas com deficiência. Os padrões de beleza e perfeição socialmente construídos e reproduzidos pelos meios de comunicação são relacionados a uma imagem corporal esteticamente perfeita que não corresponde à imagem que as pessoas com deficiência têm de si mesmas. Nas palavras de Maia (2009):

A imagem corporal se constitui numa relação dialética entre o real e o imaginário; disso resulta que a imagem que temos do corpo não é estática, mas é o resultado de uma construção dinâmica a partir de representações e de significados diferentes e complexos, construídos constantemente no processo histórico-social. O processo de construção da imagem corporal, quando se trata de uma pessoa com deficiência, resulta, na maioria dos casos, na percepção de um corpo desvantajoso em relação aos outros não deficientes (p. 04).

Na fase da adolescência e da juventude é comum que a preocupação com a aparência fique maior; todos querem estar com a roupa da moda, usando o penteado que as celebridades usam, calçando o ultimo lançamento do tênis de uma marca importada. Esse comportamento contribui para que, cada vez mais, as pessoas se aproximem de um determinado padrão de comportamento e de aparência. Talvez, o jeito de ser e agir de Beto não seja o esperado pelas garotas e, por isso, conclua que ninguém quer namorar com ele.

Por tudo o que foi dito é importante que tanto as famílias como a escola encarem a discussão sobre os diferentes aspectos do relacionamento afetivo da pessoa com deficiência intelectual, que encarem a sua sexualidade como algo natural e que as eduquem para que possam adquirir habilidades sociais para lidar com seus sentimentos e estabelecerem relacionamento saudáveis com seus parceiros. É preciso trabalhar a autoestima dessas pessoas para que elas passem a se aceitarem como são e a gostar mais de si mesmas.

São muitos os desafios, mas um dos caminhos para que a sociedade (re)signifique seu olhar sobre as pessoas com deficiência é desvelar os preconceitos e quebrar tabus em relação ao que essas pessoas são e o que elas podem fazer. Este é uma das funções que a escola deve desempenhar, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes não discriminatórias frente à deficiência. Assim, a educação escolar tem um lugar de destaque, pois é ela que lida de forma direta com as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as impossibilidades aparentes precisam ser comprovadas, para deixarem de ser impossibilidades na realidade.
(Edgar Allan Poe, *apud*, PADILHA, 2004, p. 97)

O objetivo geral deste estudo foi compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, a partir das suas histórias de vida. Na pesquisa procuramos analisar como estes vivenciam o seu processo de inclusão e escolarização e entender o papel da escola na constituição psicossocial destes jovens.

A opção teórico-metodológica pela História de Vida, privilegiando a escuta do sujeito, possibilitou um novo olhar para a escola e para a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Os cinco jovens que participaram da pesquisa, através de seus relatos, nos levaram a refletir sobre aspectos fundamentais de sua escolarização. As histórias de cada um mostraram suas trajetórias escolares, o papel que a escola exerce na sua constituição como sujeito, a relação que estabelecem com os professores e as disciplinas, bem como suas perspectivas e expectativas de futuro e transição para a vida adulta.

Esses temas foram abordados a partir das experiências vividas pelos alunos e são abordados de maneira muito particular, variando de sujeito para sujeito. Aí está a riqueza que o trabalho com a História de Vida proporciona ao pesquisador. A escolha por esta metodologia não foi neutra e “livre” de intencionalidades. Pelo contrário, foi uma opção consciente que procurou dar voz a sujeitos que historicamente foram e em alguma medida ainda são silenciados pela escola e pela sociedade. Ao promover a oportunidade desses jovens dialogarem sobre suas vidas e sua relação com a escola buscamos valorizar o protagonismo dos mesmos no contexto pesquisado. Suas histórias trazem a marca das relações sociais na constituição da identidade pessoal de cada um.

Portanto, resgatar a História de Vida como metodologia de pesquisa no campo da educação e, especialmente, na pesquisa em Educação Especial foi uma opção teórica que julgamos coerente com um dos princípios da inclusão, ou seja, garantir um espaço de fala e autogestão das pessoas com deficiência; valorizar suas vivências e seus modos de viver e estar no mundo.

Isso é particularmente importante quando o pesquisador lida com um grupo definido de antemão como “diferente” dos demais. Tais grupos, que a sociedade mais ampla estigmatiza, como marginais ou inferiores, não têm, por isso mesmo, voz ativa no cenário social. Seu discurso é classificado como “primitivo”, “inculto” ou “incoerente”. Já que ninguém para ouvi-los, o estigma se reforça a si próprio, e torna-se cada vez mais fácil encerrar tais grupos no gueto do desvio ou da incapacidade (AUGRAS, 2009, p. 14).

Os capítulos que antecederam a apresentação e análise dos dados ratificaram o quanto as pessoas com deficiência foram impedidas de exercitar o seu protagonismo. Tal fato ficou evidente quando realizamos no primeiro capítulo, uma reflexão sobre as marcas e contradições presentes no processo de inclusão escolar desses sujeitos. A exclusão, a negação da cidadania e conseqüentemente da identidade das pessoas com deficiência marcou fortemente a nossa história social e educacional. Nesse sentido exclusão e inclusão são, como já mencionado no Capítulo 1, duas faces de uma mesma moeda. Constatamos que no desenrolar da história da humanidade os processos de exclusão foram fortemente disseminados pela predominância de valores e práticas que reforçavam a marginalização e preconceitos em relação aos “diferentes”.

A escola, influenciada por esses valores, impediu por um longo tempo, que as pessoas com deficiência compartilhassem o mesmo espaço com as consideradas normais. A partir da década de 1990, com a difusão dos princípios da educação inclusiva, é que começamos a observar uma abertura da escola para receber alunos com deficiência e outras necessidades especiais. Reconhecemos que a história de inclusão é recente, o que explica como, ainda nos dias de hoje, o sistema educacional se depara com grandes dificuldades para lidar com esses alunos.

Percebe-se que mesmo após anos de discussões e pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual suas trajetórias ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer. Isso ficou muito evidente quando, no terceiro capítulo, discutimos a respeito dos aspectos psicossociais da deficiência. Constatamos que a maneira como a identidade dessas pessoas foi construída e as representações sociais acerca da deficiência foram sendo consolidadas acabou por reproduzir o estigma da inferioridade desses sujeitos em relação aos indivíduos considerados normais. As representações são construídas através das interações do homem com a cultura e elas são sempre dialéticas. É no embate que se estabelece entre as representações negativas sobre a deficiência e o que efetivamente

elas podem fazer tanto na esfera social quanto na educacional que se formulam novas representações. Mais positivas até. A dificuldade muitas vezes está no fato de nós educadores negarmos a oportunidade dessas pessoas se mostrarem de fato como elas são e que os alunos com deficiência não devem corresponder aquilo que nós gostaríamos que eles fossem.

As políticas de inclusão, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar. O que mais chama atenção nesse aspecto é o que cada jovem traz de contribuição para que a escola reflita sobre como vem reproduzindo, mesmo que indiretamente, alguns estigmas e atitudes.

As histórias de vida apresentadas mostram o quanto a organização do espaço/tempo da escola são inadequadas às necessidades que os alunos com deficiência intelectual apresentam. Tal inadequação fica mais evidente quando esses sujeitos vão avançando para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A maneira esses segmentos de ensino são organizados, tem implicações diretas nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e entre o próprio aluno com os conteúdos curriculares.

A matriz pedagógica da escola tem se mostrado inadequada aos alunos que não possuem deficiência. Imagine, então, promover a inclusão de pessoas com deficiência nessa mesma matriz que demonstra sua ineficiência pelos altos índices de repetência de evasão e fracasso escolar? As políticas de correção desse mal, como programas de aceleração, por exemplo, não se voltam para a revisão da organização do sistema educacional, pelo contrário, visam recolocar o aluno no mesmo modelo educacional, sem questionar a necessidade de mudança real da escola. Como pensar a inclusão dessas pessoas na lógica perversa do sistema escolar brasileiro?

Os alunos que participaram da pesquisa estão num nível de escolaridade em que grande parte dos professores passaram por cursos de licenciatura que sequer discutiram sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Os professores estão lidando com os alunos sem uma formação adequada e sem uma política de formação continuada que dê a eles subsídios para trabalhar com esses sujeitos. Por isso, é um equívoco de nossa parte acreditar que o fato de ter os alunos com deficiência na escola foi significar a efetividade da proposta de inclusão. Os alunos estão lá. Eles gostam da escola eles se sentem bem na escola, mas cabe perguntar: qual é a diferença que a escola está fazendo na vida desses alunos?

A não adaptação dos alunos à lógica de organização da escola reforçam as histórias de fracasso e evasão escolar, comum entre as pessoas com deficiência. Sobre o fracasso escolar Charlot (2000), embora não se referindo diretamente a alunos com deficiência, ressalta que:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63)

Partindo do princípio da relação que os alunos estabelecem com o saber conforme definido na citação acima, o autor desloca o foco do fracasso escolar da figura do aluno e o transporta para o contexto de ensino ao qual está submetido. Defende a tese de que o fracasso escolar em si não existe, pelo contrário, o que existem são episódios que colocam os alunos em situação de fracasso escolar. Assim, para compreender o fracasso é necessário considerar as atividades efetivas da escola e suas práticas pedagógicas, sociais e culturais.

A posição de Charlot vem ao encontro das reflexões sobre os processos de exclusão e marginalização que os alunos com deficiência intelectual têm vivenciado nas escolas. O que se presencia em muitas realidades são alunos que se esforçam para se adequar à estrutura da escola para serem incluídos com sucesso. No entendimento de Mills (2003) o correto seria que o sistema mudasse e não a criança, porque na perspectiva de um ensino e de uma escola inclusivos a estrutura de organização dos espaços e tempos escolares precisa sofrer modificações para favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência.

O fato é que não se pode simplificar o raciocínio da mudança da estrutura e funcionamento da escola à iniciativa de gestores e professores. Tal discussão deve considerar os aspectos econômicos e políticos que permeiam a educação nacional. Como foi visto no primeiro capítulo deste estudo, a escola surge num contexto em que a sociedade moderna buscava consolidar seus princípios e práticas, ambos coerentes com o capitalismo nascente e a disseminação de práticas econômicas pautadas da eficiência do trabalhador e na produção em larga escala.

Segundo Cury (2008) a escola nasce quase que aprisionada em sua dimensão instrumental de formar o trabalhador para o novo contexto econômico que o capitalismo impunha. Ainda de acordo com o autor,

Pela natureza multiplicadora da relação pedagógica, ínsita no processo de constituição do conhecimento pelo ensino/aprendizagem, a educação escolar rebela-se contra seu aprisionamento em uma dimensão exclusivamente instrumental. Daí a preocupação em torna-la constitutiva dos e nos vários códigos legais dos direitos subjetivos do indivíduo *ut singulus* e dos direitos sociais do cidadão *ut socius* (CURY, 2008, p. 208).

Nesta dimensão mais ampliada da educação, não apenas como instrução, mas com formadora da cidadania situam-se as contradições de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e econômicas. A dificuldade em lidar com essa desigualdade tem sido administrada, nas palavras de Cury (2008) “pela categoria exclusão”. Entretanto por exclusão não se pode generalizar qualquer problema social de um contexto histórico e também social específicos. A exclusão deve ser compreendida como:

um momento de percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação do emprego, privação dos meios para participar do mercado de consumo, privação de bem estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança (MARTINS, 1997, p. 18).

O fracasso escolar e a segregação dos alunos com deficiência no interior das escolas foram evidenciados nos relatos dos jovens na medida em que mencionaram suas histórias de reprovação, o isolamento em sala de aula e a ausência de apoio às suas necessidades específicas.

Frente ao que foi dito, cabe questionarmos se houve, de fato, mudanças e avanços significativos no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência. Se as práticas pedagógicas realizadas na escola em relação aos alunos com deficiência estão contribuindo para que os mesmos construam conhecimento e exercitem sua autonomia? Certamente, este trabalho, por se situar em um cenário específico, não tem como responder a essas indagações. Não obstante, os relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa dizem muito sobre suas vidas, a escola e sua

relação com os saberes formalmente ensinados nos currículos prescritos. Indo mais além, nos apontam caminhos para atuação da escola e os professores que possibilitariam um melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos.

Outro fator que teve destaque nesta pesquisa foi o contexto onde ela foi realizada: uma escola do campo. A revisão da literatura sobre Educação Especial e educação inclusiva nos permitiu identificar que existem poucos estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo. Os dados apresentados no primeiro capítulo desta tese sobre o quantitativo de alunos com deficiência matriculados nessas escolas demonstram que é imprescindível que as políticas públicas voltadas para inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares atentem para a realidade das escolas do campo, possibilitando a esses sujeitos uma educação condizente com sua realidade sociocultural.

Nos relatos dos jovens foi possível identificar o quanto eles se envolviam com atividades peculiares do contexto rural. Exatamente por ser uma escola agrícola, os alunos tem acesso a um currículo diversificado, que tem entre as disciplinas clássicas uma que é voltada para o ensino de técnicas agrícolas. Em algumas falas percebemos como os alunos se identificavam com esta disciplina e o quanto os conteúdos ensinados neste componente curricular eram significativos para eles, pelo fato dos mesmos serem ensinados de maneira contextualizada com a realidade da qual os jovens fazem parte.

Isso é um aspecto que merece ser investigado com maior profundidade, pois sinaliza para o fato de que, a partir de uma proposta de ensino que considera a realidade sociocultural, é possível pensar estratégias metodológicas diferenciadas que busquem aliar os conhecimentos escolares à experiência de vida dos alunos.

Por último, a pesquisa nos proporcionou uma discussão sobre uma temática também pouco estudada: a transição das pessoas com deficiência para a vida adulta e sua relação com o mundo do trabalho. Os tabus existentes sobre a sexualidade, os relacionamentos afetivos e as possibilidades de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho foram identificados nas histórias de alguns dos jovens que participaram deste estudo. Seus relatos revelam o quanto a escola, seus familiares e a sociedade, de modo geral, desconsideram, muitas vezes, o fato de que as pessoas com deficiência crescem, se tornam adultos e passam a ter anseios e expectativas de vida diferentes das de uma criança, por exemplo.

Ouvir os jovens falarem sobre suas perspectivas de futuro foi fundamental para que percebêssemos o quanto eles podem manifestar seus desejos e fazer suas escolhas.

Nesse sentido, um dos papéis da escola é, além de ensinar os conteúdos curriculares tradicionais, trabalhar com os jovens com deficiência de forma a auxiliá-los a desenvolver suas potencialidades acadêmicas e profissionais e a conquistar a sua autonomia.

Sabemos que isso é um desafio para as escolas, mas, por outro lado, não podemos continuar negligenciando a, mais do que comprovada, constatação de que se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual e outras necessidades especiais não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias.

Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação brasileira, seja no âmbito da escola comum ou da Educação Especial. As falas que aqui foram apresentadas podem contribuir para a reflexão sobre como os sistemas educacionais e nós mesmos estamos compreendendo o processo de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na escola e na sociedade.

Certamente as conclusões a que chegamos são provisórias e abrem espaço para que novas pesquisas sejam realizadas e, somadas a este e a outros estudos, possam fortalecer as ações em favor da construção de escolas que valorizem as diferenças e trabalhem no sentido de atender as necessidades específicas de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. *Aluno excluído do sistema público de ensino: A identidade em construção*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidades Católica de S. Paulo, S. Paulo, 1997.

ALVIN, N. A. T. *Práticas Naturais de Saúde no Ensino de enfermagem O que são e que poderão ser: um estudo de Representações de Docentes*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1994.

ANTUNES, K. C. V. *Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. 2007, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Educação Inclusiva e acessibilidade: o espaço escolar em questão*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.

_____. *A construção do espaço escolar: um mecanismo de marginalização ou inclusão social*. 2004. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

_____. *O processo de inclusão escolar na Rede Municipal de Educação de Teresópolis: discutindo a temática dos alunos com necessidades especiais na escola*. Relatório de pesquisa. Teresópolis: UNIFESO, 2009.

_____. *Práticas curriculares com alunos com deficiência mental: inclusão e escolarização*, Relatório de Pesquisa. Teresópolis: UNIFESO, 2010.

AMARAL, T. *Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial*. Caxambu: ANPED, 1998.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)*. 10ª edição. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

AUGRAS, M. Prefácio. 1989. In: GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

ÁVILA, K. F., TACHIBANA, M. & VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*. v.18, n. 39, p. 155-164, 2008. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acessado em Julho de 2009.

BARROS, M. M. L. de. Uma leitura antropológica do desvio social. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, n. 1, p. 39-48, 1990.

BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.

BECKER, H. S. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R. TAYLOR, S. Os julgados não são os juízes: o ponto de vista do retardado mental. *Vivência*, p. 20-27, 1986

BOTO. C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O Relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003 735. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em agosto de 2009.

BUENO, J. G. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência, in Meyrelles, D. J.; Baptista, C. R. & Victor, S. L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

_____; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Editora Junqueira & Martin, Brasília, p. 43-66, 2008.

_____; MELETTI, S. M. F. *Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)*. Reunião Anual da ANPED, 2010.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394/96. Brasília: MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/1996*. Brasília: 10 out. 1996. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da educação Básica/Censo escolar 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: Dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: Dezembro de 2011.

BRASIL/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da educação Básica/Censo escolar 2010*. Brasília: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório Técnico do Censo da Educação Básica*. Brasília: MEC/INEP, 2011.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas*. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A.S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. & MELETTI. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 17, p. 93-104. Maio-Ago. 2011.

CAMARANO, A. A.; PAZINATO, M. T.; KANSO, S.; VIANNA, C. Transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? Mercado de trabalho - *Conjuntura e Análise*. Brasília, n. 21, p. 53-66, fev. 2003.

CANEJO, E. *A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial*. 1996. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 1996.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: UNICAMP, 1992.

CASTRO, P. A. de. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

_____. & MATTOS, C. L. G. de. Sentido de escola: fazeres, deveres e saberes. *Revista Teias*. v.12, n. 25, p. 17-32, maio/ago. 2011.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CIAMPA, A. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CURY, C. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 48, p. 205-222. Dez. 2008.

D'ANTINO, M. E. F. *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e que o presente esconde*. São Paulo: Memnon, 1998.

DIAS, M. C. *Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação*. 2010 (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p.29-45, jul/2003.

DUQUE, F. H. O. *Com a palavra os portadores de altas habilidades: características, gostos e necessidades*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C.. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia ciência e profissão*, v. 27, n.4, p.636-647, 2007.

FERRAROTI, F. *Histoire et Histoires de vie*. Paris: Librairie des Merédiens, 1983.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n 1, p. 101-107, 1992.

_____. *A construção escolar da deficiência mental*. 1. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1989.

FERREIRA, J. R. & GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: DONALDO, Bello de Souza e FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. Em M. C. de Góes & A. Laplane (Orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 21-48). Campinas: Autores Associados, 2004.

FOGLI, B. F. C dos S. *A dialética da inclusão em educação : uma possibilidade em um cenário de contradições “um estudo de caso sobre a implementação de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”*. 173 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2010.

_____. ANTUNES, K. C. V., BRAUN, P. 2010. *Uma análise crítico-metodológica das pesquisas em Educação Especial no programa de pós-graduação em educação da UERJ: contribuições para a formação de professores* In: Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 2, 2010, Rio de Janeiro. v.1. p. 833 – 843, 2010

FOREST, M., PEARPOINT, J.. *Inclusão: um panorama maior*. In: MANTOAN, M. T. É. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

FONTES, R. de S.; GLAT, R., PLETSCHE, M. D. & BRAUN, P. *Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

_____. *Ensino colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva*. São Paulo: Junqueira Marim, 2010.

FONSECA, V. da. *Educação Especial. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 24º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOREST, M., PEARPOINT, J.. *Inclusão: um panorama maior*. In: MANTOAN, M. T. É. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico*. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 12, n.3, p. 239-316. Set-Dez, 2009.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. In: *Revista Temas em Psicologia*, nº 2, p. 88-94, 1995.

_____. & FREITAS, R. C. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2002.

_____. & NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração* (Brasília), MEC/SEESP/Brasília, v. 14, n. 24, p. 21-27, 2002.

_____. & DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

_____. & OLIVEIRA, E. da S. G. *Adaptações Curriculares*. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>, acessado em dez./2003.

_____. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

_____. et al. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 10, a. 3, p. 235-250. Maio – Agosto, 2004.

_____. Saúde Sexual, Deficiência e Juventude em Risco. *Relatório de pesquisa*, Banco Mundial, 2004.

_____. & FERNANDES, E. M. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Inclusão* (Brasília), Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____. Desarrollo psicossocial y sexualidad de jóvenes portadores de deficiencias. In: CASTILLA, M. E., FRESQUEST, A. & GORZONA, M. A. (Eds): *Construir-Desconstruir -Reconstruir vol. II, Educación Especial: otras miradas*. Mendoza/Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, p. 5-14, 2005.

_____, ANTUNES, K. C. V., OLIVEIRA, M. C. PLETSCHE, M. D. *A Educação Especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro*. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife/PE. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006.

_____. e MULLER, T. M. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Editora Sette letras, 2007.

_____.; PLETSCHE, M. D. e FONTES, R. de S.. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação* (UFSM), v. 32, p. 343-356, 2007

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____. & FERNANDES, E. M. & PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In: LOPES, A. C. & MACEDO, B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições Porto/Portugal, p. 133-153, 2008.

_____. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

_____. & PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2011.

_____.; MASCARO, C. A.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. *Cadernos CIEE Rio*. Rio de Janeiro: CIEE, 2011.

GÓES, F. de P. S. *A história de vida do menino de rua: desconstruindo o estigma*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

HEILBRUN, C. G. *Writing a Woman's Life*. New York: Norton, 1988.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KASSAR, M. de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas. SP: Papirus, 1995.

_____. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

_____. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 50, p. 41-54, São Paulo, 2000.

_____. & OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. da . Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: *Revista Educação*, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones, 1995.

MAIA, A. C. B. *A importância das relações familiares para a sexualidade e a autoestima de pessoas com deficiência física*. 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt Acessado em fevereiro de 2012.

MAGALHÃES, E. O atendimento à criança com retardo mental. *Revista Souza Marques*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, 2000.

MACKLIN, R. *Bioética, vulnerabilidade e proteção*. In: Garrafa, V, Pessini L, organizadores. *Bioética: riscos e proteção*. Rio de Janeiro: UFRJ/FIOCRUZ, 2005.

MARIN, A. J. e ALBUQUERQUE, H. M. de P. *Facetas de formas de organização escolar e a presença da exclusão na escola*. In: MARIN, A. J. e BUENO, J. G. *Excluindo sem saber*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

MARQUES, C. A. *Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de Juiz de Fora, 1994.

_____. *A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência*. 1994. Disponível em: <http://www.carlosalbertomarques.diversidade.info/Textos/>. Acessado em: 10/07/2009.

_____. *A imagem da alteridade na mídia*. Rio de Janeiro: 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação – CFCH – UFRJ, 2001.

MARTINS, J.de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. *Inclusão e integração ou chaves da vida humana*. In> III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu/PR. 04 a 07 de novembro de 1998. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acessado em agosto de 2010.

MAZZOTTA, M. J. S.. *Educação escolar: comum ou especial*. Editora Pioneira, São Paulo, 1987.

MELETTI, S. M. F. *O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental*. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acessado em outubro de 2001.

_____. & BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Revista Linhas Críticas*, v. 17, p. 367-384, 2011.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 3887 f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, P. 387-405, Autores Associados, 2006.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. v. 22, n. 57, p. 93-108, mayo-agosto, 2010.

MENDES, G. M. L. *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo*. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

MICHELS, Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, Autores Associados, set./dez., v. 11, nº33, p. 406-423, 2006.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. (Org). *Síndrome de Down*. 2 ed. São Paulo: Memnom: Mackenzie, 2003.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7º ed., São Paulo: Hucitec, 2000.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6º ed. 2000.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. L.de L. *Educação inclusiva - uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais*. 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, L. R. P. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, I. A. de. Espaço Escolar – Território de Construção de Representações e Identidades. *Trilhas*. Belém. v, 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Paxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, M. N. *Processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências múltiplas e prejuízo severo de fala na educação de jovens e adultos: um estudo de caso*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de; PINTO, R. G.; SOUZA, A. da S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 1, 16-27, 2003.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

PADILHA, A. M. L. *A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental*. XXIV Reunião Anual da ANPED. Caxambú. 2001.

_____. *Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial*. 3º edição revista e ampliada. Editora Plexus, São Paulo, 2004.

_____. *Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

PAIVA, V. Sobre o conceito de capital humano. *Cadernos de pesquisa*. n. 113, p. 185-191, julho de 2001.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE, Marília/SP, p. 121-132, 2006.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental – Da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*. A. XXI, n. 71, Julho, 2000.

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

_____, GLAT, R. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, v. 22, p. 139-153, 2009.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: narrativas de professores especialistas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes?* São Paulo: Brasiliense, 1989.

- RIBEIRO, O. O. P. *Um outro olhar: História de vida dos médicos dos serviços de referência no atendimento aos bebês de alto risco e portadores de necessidades especiais na cidade do Rio de Janeiro*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- RODRIGUES, D. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.
- SANTIN, S. Aspectos filosóficos da corporeidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.11, n.2, p.136-145, 1990.
- SANTOS, R. S. e GLAT, R. *Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Anna Nery / UFRJ, 1999.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das letas, 1995.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.
- SAWAIA, B. *Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa?* In: SAWAIA, B. (org.). *As Artimanhas da exclusão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- SCHNEIDER, D. "Alunos Excepcionais": Um Estudo de Caso de desvio. In: VELHO, G. (org). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 6º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- SENNA, L. A. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Orgs.). *Letramento: princípios e processos*. Editora IBPEX, Curitiba, p. 149-170, 2007.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, F. de C. T. *Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental*. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.
- SILVA, L. H. da. *A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.
- SIQUEIRA, B. A. *Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula*. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.
- SOUZA, M. I. de. *O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental*. Caxambu: ANPED, 2002.

STOER, S. R. MAGALHÃES, A. M. *A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação*. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora. Porto/Portugal, 2003.

SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVEIRA, C. C. *Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2008.

TRINDADE, A. L. da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-16.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 20/11/2009.

VALLE, M. H. F. *Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

VAN DER VEER & VALSINER. *Vygotsky, uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VELHO, G. (org). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 6º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VELTRONE, A. A. *A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VIEIRA, J. M. Transição para a vida adulta em distintos contextos de desenvolvimento: Brasil e Espanha em perspectiva. *III Congresso da Associação Latino Americana de População*, ALAP, Córdoba: Argentina, setembro de 2008.

VIGOSTKI, L. S. *Fundamentos da defectologia (obras completas)*. Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALBERG, H. J. & E PAIK, S. *Práticas educativas eficazes*. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. Unesco, 2000. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>. Acessado em março de 2012.

WANDERLEY, M. B. *Refletindo sobre a noção de exclusão*. In: SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre a educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Anexo 1: Memorando de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Registro Nº 25000.189665/2004-16 – CONEP/CNS/MS

Teresópolis, 10 abril de 2010.



MEMORANDO DE APROVAÇÃO

O Projeto de Pesquisa intitulado **HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A DEFICIÊNCIA, A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NARRADOS PELOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO (nº 441-10 / PICPE)** apresentado pela Profª. KATIUSCIA CRISTINA VARGAS ANTUNES (orientadora) foi **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFESO - CEPq em 22 de março de 2010.

De acordo com a Resolução 196/96, o pesquisador deverá seguir o cronograma apresentado no Projeto de Pesquisa.

O pesquisador deverá informar ao Comitê de Ética qualquer acontecimento ocorrido no decorrer da pesquisa.

Profª Margot Campos Madeira

Coordenadora do CEPq

Prof. José Nilton Dias Granito

Secretário

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO.**

Eu, _____,
responsável por _____ declaro, a quem
possa interessar, que a pesquisadora Prof^a Katiúscia C. Vargas Antunes tem o
consentimento para utilizar, as entrevistas concedidas por
_____ aluno(a) do Centro
Interescolas de Agropecuária José Francisco Lippi, bem como todas as informações
colhidas no decorrer da pesquisa intitulada **História de vida de alunos com
deficiência intelectual: a deficiência, a escola e a construção de conhecimento
relatados pelos sujeitos da educação**, nas publicações que se fizerem necessárias.
Afirmo, outrossim, ter recebido as informações para que, espontaneamente,
possibilitasse o desenvolvimento da pesquisa nesta escola.

Teresópolis, _____ de _____ de 2011.

Assinatura

Responsável pelo(a) aluno(a)

Anexo 3: Termo de autorização para a realização da pesquisa na escola**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
RG nº. _____, matrícula _____
diretora do Centro Interescolar de Agropecuária José Francisco Lippi, AUTORIZO a pesquisadora Professora Kátiuscia C. Vargas Antunes, a realizar sua pesquisa **“História de vida de alunos com deficiência intelectual: a deficiência, a escola e a construção de conhecimento relatados pelos sujeitos da educação”**, nesta escola para fins acadêmicos.

Teresópolis, _____ de _____ de 2010.

Assinatura Diretora