



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Nathalia Eugenio

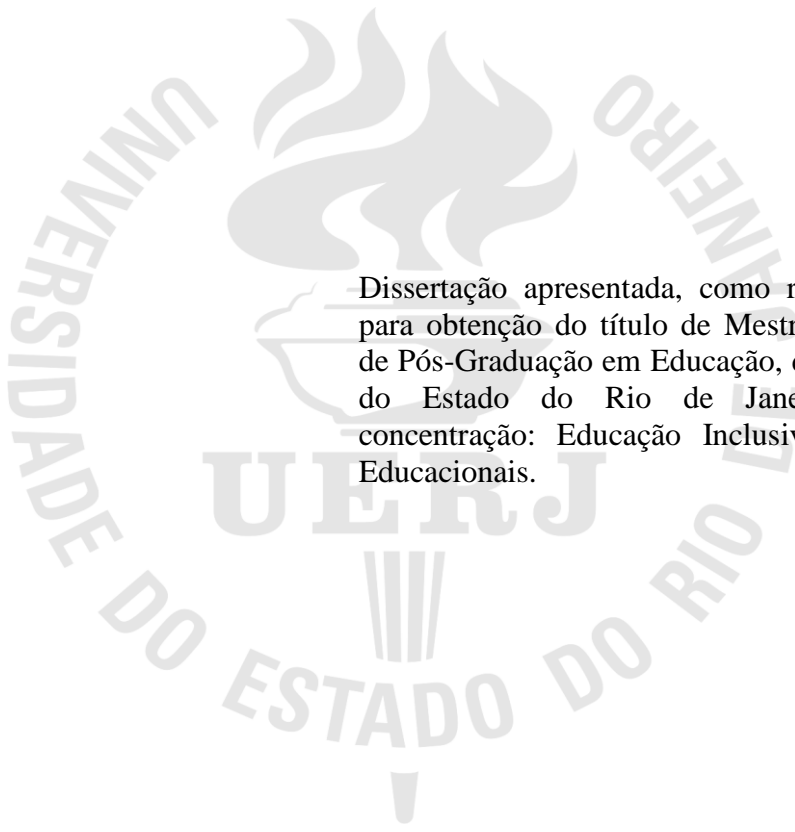
**Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão
sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de
História de Vida**

Rio de Janeiro

2017

Nathalia Eugenio

Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2017

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

E87 Eugenio, Nathalia.
Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre
autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida /
Nathalia Eugenio. – 2017.
116 f.

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

1. Educação – Teses. 2. Inclusão escolar – Teses. 3. Incapacidade intelectual
– Teses. I. Glat, Rosana. II. Santos, Débora Martins dos. III. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Nathalia Eugenio

Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 30 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

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

Prof^º. Dr^º. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^º. Dr^º. Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF

Prof^º. Dr^º. Annie Redig
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Valéria Marques de Almeida
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Aos jovens e adultos participantes deste estudo, obrigada por me ajudarem a compreender as singularidades de suas trajetórias e experiências de vida.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho foi uma importante vitória na minha vida. Ao chegar ao final dessa etapa, me remeto há anos atrás, onde minha trajetória no campo da Educação começou. Um caminho que se trilhou ao adentrar no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A UERJ me possibilitou conhecer pessoas, histórias e experiências que levarei comigo por toda a minha trajetória de vida.

Agradeço inicialmente a Deus, pois sem ele, nada somos.

Agradeço a minha querida UERJ, por me proporcionar ricas experiências acadêmicas e pessoais. Embora, no momento desse estudo, a nossa universidade esteja passando por muitas dificuldades financeiras e estruturais, nós resistimos, a UERJ resiste, e assim, um dia de cada vez, vamos construindo mais histórias, experiências, pesquisas e formações. Dias melhores virão.

Agradeço aos meus pais por sempre estarem ao meu lado, incentivando desde dos tempos da infância. A minha vitória também é de vocês.

Ao Igor Vaz, grande amor da minha vida, obrigada pelo o seu companheirismo e cuidado diário nos momentos que mais precisei. Muito obrigada por tornar a minha vida mais leve.

A Professora Rosana Glat, que a tenho com muito carinho. Obrigada por me receber em seu grupo de pesquisa e compartilhar comigo suas experiências que contribuíram significativamente para a minha formação. Obrigada por compreender e me ajudar a superar as dificuldades e angústias que surgiram no decorrer da minha formação. Muito obrigada!

A minha companheira de curso e de vida, Raquel Lanine. Não poderia deixar de agradecer toda a dedicação e ajuda durante esse processo. Obrigada por tornar mais leve o percurso angustiante e enriquecedor que a pesquisa me proporcionou. A você a minha admiração e carinho na certeza de que essa é a primeira de muitas etapas que estão por vir.

Agradeço também a todas as queridas integrantes do grupo de pesquisa. Muito obrigada pelas as experiências compartilhadas, por dividir os momentos de angústia e comemorar as vitórias. Aprendi e venho aprendendo muito com a trajetória de cada uma. As queridas professoras Jane Paiva e Katiuscia, que ao compartilharem suas experiências, favoreceram os questionamentos e o aperfeiçoamento desse estudo. Muito obrigada!

A todos vocês meus agradecimentos com todo amor e carinho!

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.

Paulo Freire

RESUMO

EUGENIO, Nathalia. *Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A literatura evidencia que ainda é preciso aprimorar a implementação das políticas de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência intelectual. O processo de escolarização desse alunado, sobretudo no âmbito do ensino comum é complexo, e, há relativamente poucos estudos que privilegiem a visão desses sujeitos sobre suas próprias trajetórias. Nessa perspectiva, o objetivo principal deste estudo é analisar a autopercepção e visão de mundo de jovens e adultos com deficiência intelectual que já tenham ou estejam atualmente frequentando o ensino comum. Para isso, foram entrevistados sete sujeitos, de ambos os sexos, com vivências no ensino comum. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que seguiu os pressupostos da metodologia de História de Vida. O aporte teórico utilizado no estudo se baseou nos aspectos psicossociais da deficiência intelectual, analisando o conceito de deficiência a partir das representações sociais, com foco nas concepções de estigma e preconceito. Ao compartilhar suas histórias, os sujeitos nos permitiram compreender algumas singularidades sobre suas trajetórias de vida, destacando três principais eixos temáticos: experiências de vida, escola e relacionamentos. A pesquisa revelou que pessoas com deficiência intelectual formam um grupo heterogêneo. Os sujeitos relataram experiências cotidianas que não são distantes daqueles que não apresentam deficiência. Entretanto, a análise das falas mostrou que a superproteção familiar e a falta de autonomia restringiam os ambientes que eles frequentavam e conseqüentemente afetavam seus relacionamentos e participação social de modo geral. Mesmo com as diferenças pessoais, o desejo em continuar o percurso escolar e ingressar no mercado de trabalho foi um tema recorrente. A escola é vista como um meio de superação e realização pessoal, mas também se mostrou ser um espaço de exclusão e preconceito. A partir das narrativas, foi possível concluir que apesar dos avanços da proposta de educação inclusiva em termos das políticas e das concepções teóricas, estas ainda não são o suficiente para atender as especificidades dos seus alunos. Esperamos que este estudo possa influenciar a elaboração, execução, e a validação de programas e ações inclusivas para pessoas com deficiência intelectual que privilegiem seu protagonismo e desenvolvimento psicossocial, bem como contribuir para a produção de conhecimento na área.

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

ABSTRACT

EUGENIO, Nathalia. *Narratives of Young people and adults with intellectual disabilities: a reflection on self-perception and school trajectory from the methodology of History of Life*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The literature shows that it is needed to improve the implementation of the educational and social inclusion policies for people with intellectual disabilities. The schooling process of these students, especially in the context of regular classrooms is complex, and there are relatively few studies that privilege the view of these subjects about their own trajectories. In this perspective, the main objective of this study is to analyze the self-perception and world-view of youngsters and adults with intellectual disabilities who already have or are currently attending the regular education system. For this, seven subjects, of both sexes, who have experienced attending regular classes were interviewed. It was a qualitative research that followed the assumptions of the Life History methodology. The theoretical framework used in the study was based on the psychosocial aspects of intellectual disability, analyzing the concept of disability based on social representations, focusing on the concepts of stigma and prejudice. By sharing their stories, the subjects allowed us to understand some singularities about their life trajectories, highlighting three main thematic axes: life experiences, school, and social relationships. The research revealed that people with intellectual disabilities form a heterogeneous group. The subjects reported daily experiences that are not distant from those who are not disabled. However, the analysis of the statements showed that family overprotection and lack of autonomy restricted the environments they attended and consequently affected their relationships and social participation in general. Even with personal differences, the desire to continue school and to work was a recurring theme. The school is seen by them as a means of overcoming their difficulties and achieve personal fulfillment but has also proved to be a space of exclusion and prejudice. From the narratives, it was possible to conclude that despite the advances of the proposal of inclusive education in terms of policies and theoretical conceptions, these are still not enough to meet the specifics of their students. We hope that this study can influence the elaboration, execution, and validation of inclusive programs and actions for people with intellectual disabilities that privilege their protagonism and psychosocial development, as well as contributing to the production of knowledge in the area.

Keywords: School inclusion. Intellectual disability. Methodology of life history. Self perception.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os participantes da pesquisa.....	57
Quadro 2 - Perfil do percurso escolar dos sujeitos	58
Quadro 3 - Trajetória escolar dos sujeitos	64

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA BREVE REFLEXÃO	15
1.1	Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil: um debate necessário	15
1.2	Os processos de inclusão e exclusão escolar	31
2	ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTIGMA E PRECONCEITO	37
2.1	Deficiência intelectual: um conceito socialmente construído	40
2.2	Estigma e preconceito: a marginalização do sujeito com deficiência intelectual	46
3	O CAMINHO METODOLÓGICO	52
3.1	Percurso metodológico: história de vida como prática de pesquisa	52
3.2	Os sujeitos da pesquisa	56
3.3	Procedimentos éticos iniciais para a realização das entrevistas	59
3.4	Entrevistas	60
3.5	Procedimentos de análise dos dados	62
4	HISTÓRIAS DE VIDA: DESVENDANDO NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	64
4.1	Experiências de vida	65
4.1.1	<u>Trabalhei ... foi o meu sonho.</u>	65
4.1.2	<u>Minha mãe não deixa eu sair assim não.</u>	69
4.2	Escola	76
4.2.1	<u>Era meu sonho fazer o Enem e eu consegui fazer ano passado. Era meu sonho também terminar o ensino médio e eu terminei também. Consegui terminar. Aí assim, eu me sinto muito feliz porque eu consegui terminar meus estudos.</u>	76
4.2.2	<u>Eu gosto de estudar, não gosto de faltar, eu gosto de chegar cedo</u>	81
4.3	Relacionamentos	83
4.3.1	<u>Eles falavam palavras para zombar de mim, e eu sofria muito com isso.</u>	83
4.3.2	<u>Eu sempre trato bem as pessoas, como trato a minha família.</u>	88

4.3.3	<u>ela tinha muita paciência. Ela não separa a gente de quem sabia e de que não sabia, ela tratava todo mundo igual.</u>	91
4.3.4	<u>Aí nós demos um primeiro beijo. Foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida.</u> ..	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	105
	ANEXO A - Termo de livre esclarecimento	115

INTRODUÇÃO

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Freire, 1997, p. 97

Minha trajetória na Educação Especial começou em 2011. Nesse ano, estava no segundo período da graduação em Pedagogia na Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Participei de uma seleção de estágio para atuar como professora da classe hospitalar¹ do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Passei dois anos atuando como professora da classe, e nesse tempo trabalhei com crianças enfermas que, devido à sua condição médica não podiam frequentar a escola. Grande parte dessas crianças tiveram sua primeira experiência escolar no hospital. O atendimento realizado era, muitas vezes, o único contato que elas tinham com escolaridade durante o período de tratamento. O cotidiano na classe hospitalar me trouxe muitas experiências, tanto profissionais, como sociais. Essa vivência originou a pesquisa da minha monografia.

Após o período que passei no hospital, tive a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”² coordenado pela Prof^a Dr.^a Rosana Glat. Durante esse momento pude acompanhar pesquisas voltadas para a inclusão escolar e profissional de pessoas com deficiência, analisando as políticas de inclusão em várias redes de ensino, assim como possibilidades para a escolarização e inclusão social desses sujeitos (ANTUNES, MARIN, BRAUN, 2011; CARLOU, REDIG, 2014; GLAT, PLETSCHE, 2011; GLAT, PLETSCHE, 2011, 2013; PLETSCHE, 2014; PLETSCHE, GLAT, 2012; entre outros). A partir das análises desses estudos fui conseguindo compreender,

¹ Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial (BRASIL, 2002, p. 24). Atendimento esse que ainda é muito precário no Brasil.

² www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

teoricamente, as contradições e avanços enfrentados pela a escola e sua comunidade. Sendo assim, meu interesse em estudar os processos de escolarização de alunos com deficiência foi amadurecendo.

Ao término da graduação continuei frequentando o grupo de pesquisa, além de atuar, até final de 2016, como professora contratada, no Colégio Pedro II³, no Ensino Fundamental I. No colégio, pude observar na prática o cotidiano de alunos com deficiência, acompanhando suas trajetórias escolares. Com essa experiência pude constatar diretamente que ainda encontramos muitas barreiras na escolarização de alunos com alguma necessidade educacional especial, corroborando, assim, a literatura da área (GLAT, PLETSCHE, 2011, 2013; PLETSCHE, GLAT, 2012, entre outros). Nesse caso, não estou falando somente dos alunos com deficiência, estou me referindo também a alunos que por condições singulares do seu meio social, não conseguem se adaptar aos modelos impostos pela a escola. Apesar de existirem diversas políticas (BRASIL, 1994, 1996, 2008a, 2009a, 2009b, 2011, 2011b, 2014, 2015) que preveem uma educação para todos, uma educação inclusiva, ainda vivenciamos a exclusão na escola. Não só a exclusão de conteúdos atinentes ao currículo, mas uma exclusão social. Quando voltamos a nossa atenção aos alunos com alguma deficiência, essa exclusão se torna mais evidente (GLAT, BLANCO, 2007; OMOTE, 2008; MARIN, 2015; ESTEF, 2016).

Em 2015, ainda trabalhando no Colégio Pedro II, ingressei no mestrado em Educação da UERJ, sob a orientação da Prof^a Rosana Glat. Nesse momento o grupo de pesquisa começou a desenvolver um novo estudo, titulado, “ Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual” (GLAT, 2015). A minha dissertação se insere no contexto desta pesquisa, cujo objetivo geral é analisar os impactos das políticas de inclusão educacional e social na autopercepção e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais.

A primeira fase desta pesquisa envolve um estado da arte da produção sobre autopercepção de pessoas com deficiência intelectual no portal do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do banco de dados da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO-Brasil) e outras bases internacionais, no período de 2006 a 2016. Os trabalhos encontrados nessa primeira fase contribuíram para o aporte teórico utilizado nesta dissertação. A segunda fase, consiste na realização de entrevistas autobiográficas abertas com jovens e adultos com deficiência intelectual a fim de compreender os impactos das políticas de inclusão na sua autopercepção,

3 Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. (Disponível em www.cp2.g12.br/historia_cp2.html, acesso em: fev. de 2017).

formação identitária, vida cotidiana, e expectativas de futuro. As entrevistas conduzidas nesta dissertação contribuirão para essa base de dados.

De modo geral, a literatura evidencia que ainda precisamos avançar na disseminação de políticas de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência intelectual. Com o passar dos anos, e ao longo da nossa história, há evidências de que pessoas com deficiência foram impossibilitadas de exercer sua cidadania, sendo vistos como incapazes perante a sociedade. No caso de pessoas com deficiência intelectual, esse quadro é agravado, já que sofrem o preconceito e o estigma de serem incapazes (GLAT, 2006, 2009).

Antunes (2012) aponta que o processo de escolarização deste alunado é muito complexo, além disso, as pesquisas não têm como foco a visão desses sujeitos sobre suas próprias trajetórias. Ou seja, na maioria das pesquisas sobre esse assunto priorizam a visão de professores, familiares, profissionais da área, menos a voz de quem vivência essa realidade. Nas palavras de Glat (2009, p. 25) “Cristaliza-se assim um círculo vicioso: não se dá espaço para o indivíduo com deficiência mental [deficiência intelectual] falar – ele fica calado –, continua-se falando por ele, pois ele não tem nada a dizer.”.

As políticas de inclusão são voltadas para pessoas reais que se correlacionam com o meio em diferentes espaços sociais. Logo, os sujeitos que vivenciam essa realidade podem, e devem ser a maior fonte de informações. Entendo, também, que a análise da fala desses indivíduos deve influenciar na elaboração, na execução e na validação de programas e ações a respeito deste público, podendo contribuir para a produção de conhecimento na área.

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa se interessa em investigar a percepção de pessoas com deficiência intelectual acerca de sua (s) própria (s) trajetória (s) de vida. Em consequência disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar a autopercepção⁴ e visão de mundo de jovens e adultos com deficiência intelectual que já tenham ou estejam atualmente frequentando o ensino comum⁵.

Os objetivos específicos são:

- 1) Compreender as narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual considerando seu cotidiano, sua trajetória de vida.

⁴ Compreendemos autopercepção como a imagem ou representação que um indivíduo tem de si, sendo, em grande parte, estabelecida pela forma como ele é percebido pelos outros, e pelo espaço que ocupa no seu grupo social (GLAT, 2006, 2009; NUNES, GLAT, FERREIRA, MENDES, 1998).

⁵ Utilizamos o termo “ensino comum” para se referir as escolas convencionais diferenciando-as das escolas especiais.

- 2) Investigar as singularidades da trajetória escolar no ensino comum dos sujeitos entrevistados a partir de suas narrativas.

A fim de contemplar os objetivos descritos acima, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da metodologia História de Vida. O presente texto está organizado em cinco capítulos que abordam os aportes teóricos, metodológicos e a análise das narrativas dos sujeitos.

No capítulo 1 há uma breve reflexão sobre como a escola, enquanto uma instituição de cultura meritocrática e excludente (RODRIGUES, 2001; DUBET, 2003; BARROSO, 2003; ANTUNES 2012; entre outros), vem se organizando diante das políticas que preveem uma educação inclusiva (GLAT, BLANCO 2007; PLETSCHE, 2014; MARIN, 2015; entre outros). São apresentados alguns estudos que debatem as dificuldades e caminhos enfrentados pelas escolas no processo de escolarização de alunos com deficiências (PLETSCH, 2014; GLAT, 2016; entre outros). Além disso, são discutidos também, alguns aspectos dos processos de exclusão estabelecidos dentro de uma normativa que supõe a inclusão (BUENO, 2001; SAWAIA, 2007; OMOTE, 2008; ANTUNES, 2012; entre outros).

O capítulo 2, tem o objetivo de debater algumas questões sobre os aspectos psicossociais da deficiência intelectual, fazendo uma breve análise do conceito de deficiência a partir das representações sociais. Para entender melhor como esses processos se constituem, essa discussão foi pautada com base nos conceitos de estigma e preconceito (OMOTE, 2004, 2008; GLAT, 2004, 2006, 2009; GOFFMAN, 2013; REDIG, 2016).

No capítulo 3, foi delineado o trajeto metodológico escolhido. A metodologia utilizada teve como foco as falas dos sujeitos, logo, foram elas a direcionar este estudo. Assim, nesse capítulo são apresentados alguns fundamentos desse método de pesquisa, conceituando questões práticas e teóricas. Este capítulo apresenta também alguns estudos que utilizaram a metodologia de História de Vida no campo da Educação Especial. Além disto, os procedimentos de coleta e análise das entrevistas realizadas são apontados.

No capítulo 4, foram analisadas as entrevistas que geraram eixos temáticos criados a partir da categorização das narrativas. Essa análise foi apresentada em subcapítulos.

Por fim, o último capítulo é composto pelas questões que tiveram mais relevância nesta pesquisa, para a reflexão sobre a autopercepção de pessoas com deficiência intelectual, concomitantemente, contribuindo no âmbito de pesquisa da Educação Inclusiva.

1 CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA BREVE REFLEXÃO

Este capítulo tem como finalidade traçar uma breve análise da Educação Inclusiva no Brasil, delineando os seus avanços. A partir dessa análise, discutiremos as marcas e contradições sofridas por pessoas com deficiência em seu processo de inclusão escolar e refletiremos como a escola vem lidando com a diversidade do alunado que se distancia dos padrões de “normalidade” definidos culturalmente. Iremos debater, também, os processos de exclusão que são estabelecidos no contexto de uma normativa que prevê a inclusão.

É importante mencionar, contudo, que não é nossa intenção nos deter em uma discussão acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) visto que há uma gama de análises sobre a implementação dessas normativas (MENDES, SILVA E PLETSCHE, 2011; GLAT E PLETSCHE, 2012; PLETSCHE, 2014a; KASSAR, 2013; MASCARO, 2016; REDIG, 2016, ESTEF, 2016; GLAT, 2016, entre outros). O principal objetivo desse capítulo é fazer uma breve reflexão sobre como a escola, enquanto uma instituição de cultura meritocrática e excludente, vem se organizando diante das políticas que preveem uma educação inclusiva. Para tal, apresentaremos alguns estudos que debatem as dificuldades e desafios enfrentados pelas as escolas no processo de escolarização de alunos com deficiências.

1.1 Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil: um debate necessário

... o cumprimento do direito à educação a todos só será possível com a constante e permanente consideração das inúmeras diferenças entre as pessoas na realização de uma educação que vislumbre alcançar o máximo em qualidade e não se contente com o estabelecimento de padrões mínimos.

Kassar, 2014, p. 10

A escola, enquanto instituição social, cada vez mais se depara com as diferenças entre seus alunos, sejam estas culturais, sociais, econômicas, de desenvolvimento físico e /ou cognitivo. Neste contexto, a educação de crianças e jovens com deficiência, tornou-se pauta prioritária a nível nacional e internacional. Esse impulso tem se dado por conta dos movimentos internacionais e políticas de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, sobretudo a partir dos anos 1990. Nas palavras de Glat e Pletsch (2011), “cada vez mais o discurso em prol da educação inclusiva, com base na consigna *educação para todos*⁶, vem-se consolidando internacionalmente.” (p. 18).

De fato, a inclusão escolar é um dos temas mais discutidos dentro das políticas educacionais, nas últimas décadas ao redor do mundo. Diversas conferências internacionais discutiram medidas que garantissem o aumento do acesso e qualidade de ensino para todos os alunos, daí a consigna *educação para todos*. Os debates realizados trouxeram algumas reflexões que fundamentaram ações que almejavam garantir a entrada, permanência e aprendizagem de todos os alunos, sem distinção, na escola. O texto apresentado pela a declaração promulgada na Conferência de Jomtien, denominada Educação para Todos, contribuiu para o sistema educacional mundial com alguns conceitos básicos que podem ser resumidos 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).

Assim, como apontam diversos autores (BUENO, 2008; SANTOS, 2003; GLAT E PLETSCHE, 2012; entre outros) os movimentos internacionais vêm norteando as políticas de Educação Inclusiva estabelecidas no Brasil. Contudo, apesar dos avanços na legislação, esses movimentos não estão sendo suficientes para atender as demandas e contradições escolares. Pletsch (2010) chama a atenção sobre o papel que essas conferências internacionais vem desempenhando, uma vez que estão interligadas a um cenário econômico em que as agências multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco mundial, em especial, definem seus padrões de qualidade de ensino.

⁶ Esse slogan está presente na *Declaração dos Direitos humanos* (ONU, 1948), tendo sido resgatado na Conferência de Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990) na Tailândia, em 1990.

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).

Temos acompanhado no Brasil, desde da década de 1990, um grande movimento por parte dos governos para o aumento do número de matrículas nas escolas públicas, não levando em conta uma política e uma atuação efetiva na qualidade de ensino oferecido por essas instituições. Tem sido argumentado que esse tipo de política tem como base um entendimento de qualidade concentrado na formação de capital humano⁷ (ANTUNES, 2012).

É importante refletir sobre qual o conceito de qualidade de ensino que se adota. A qualidade de ensino pode ser mensurada, somente por meio de avaliações? Qualidade de ensino é sinônimo de boas notas? Qualidade de ensino está relacionada estritamente ao acesso à educação? Podemos tentar responder a essas perguntas, inicialmente, refletindo sobre que Educação estamos buscando.

Sabemos que uma Educação Inclusiva exige uma abordagem diferente da educação tradicional, uma vez que a proposta é pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade (PLETSCH, 2010; GLAT, BLANCO, 2007; GLAT, PLETSCH, 2011; ANTUNES, 2012). Nesta perspectiva, o conceito de qualidade está ligado à valorização das singularidades de cada aluno, seus interesses, motivações e experiências no processo de ensino aprendizagem, respeitando suas características individuais. Em outras palavras, uma “escola de qualidade” é aquela que consegue adequar o ensino ao aluno e não o contrário. As necessidades específicas de cada aluno, antes vistas como dificuldades ou diferenças de aprendizagem precisam ser analisadas na tentativa de adequar o ensino a todos. É nesse sentido que formamos a base para entender como se constitui uma educação inclusiva de qualidade (GLAT, PLETSCH, 2012).

Desta forma, não basta assegurar o acesso de pessoas com deficiência aos ambientes escolares, e sim ter um conjunto de práticas que viabilizem a sua escolarização. É preciso que se adeque o ensino a todos, e não só aos alunos que possuem alguma deficiência, mas também para aqueles que em sua trajetória de vida não se identificam com as ações pedagógicas homogeneizadoras promovidas pelas escolas. Neste sentido, para a escola colocou-se um desafio: transformar essas práticas em inclusivas, oferecendo recursos pedagógicos

⁷ Capital humano são os atributos obtidos por um trabalhador através da educação e da experiência. É preeminente pela capacidade de conhecimentos, competências e atributos de personalidade, considerados na competência de realizar um trabalho a fim de produzir valor econômico (PAIVA, 2001).

diferenciados, como metodologia e currículo adaptado que atenda as características individuais de cada aluno.

Autores como Freitas (2004) e Laplane (2004) ressaltam que um aspecto importante neste processo é a qualidade da educação oferecida. Freitas (2004) afirma que a conjectura política e filosófica da concepção de inclusão se consolida sob a ótica da qualidade de ensino, que mediante a equidade⁸ de oportunidades, o aluno é capaz de alcançar o seu sucesso escolar. Ao mesmo tempo, a segunda autora enfatiza que a entrada e a permanência desses alunos na escola, por si só, não asseguram a melhora da qualidade do ensino, assim como, a extinção das desigualdades sociais. Desse modo, enquanto não existirem ou forem colocadas em prática ações específicas que busquem tornar o currículo acessível com qualidade de ensino, continuaremos a significar e manter a desigualdade dentro da escola. Nas palavras de Marin, “fazer uso de estratégias e recursos diferentes para garantir a igualdade de direitos é promover a equidade” (2015, p. 32).

Em outras palavras, para que o aluno com alguma deficiência possa evoluir em seu processo de ensino e aprendizagem ao longo de seu percurso escolar, a escola tem o dever de oferecer práticas e recursos especializados flexíveis e promover estratégias curriculares que atendam às especificidades desses alunos. Essas propostas diferenciadas não tem o objetivo de adequar o aluno a algum método de aprendizado específico, e sim oportunizar diversos estilos de escolarização, que visem as mesmas oportunidades de aprendizado. Reiterando, a qualidade do ensino oferecido é um fator imprescindível para garantir o acesso, permanência e aprendizagem desses sujeitos nas escolas, e para tal, precisa haver compreensão por parte dos professores que estratégias diferenciadas são necessárias nesse processo.

Diante dessas considerações, entendemos que uma escola inclusiva tem um desafio árduo que envolve vários fatores para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive para os que tem alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais (ESTEF, 2016, p.26).

Antes de prosseguir, vale definir o que estamos entendendo por necessidades educacionais especiais (NEE), termo que, frequentemente, é utilizado como sinônimo (ou eufemismo) para deficiência.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual

⁸ “Equidade significa fazer diferente para os diferentes; ou seja, adaptar a sociedade para que pessoas com necessidades específicas possam usufruir de todas as oportunidades que as demais, de formas alternativas” (GLAT; MASCARO; ANTUNES; MARIN, 2011, p. 30-31).

e específica; em outras palavras, é a *demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida* (grifo original, GLAT e BLANCO, 2007 p. 26).

Segundo essas autoras, NEE é um conceito que leva em consideração a especificidade de cada aluno, assim como, seu contexto sócio histórico e cultural, as quais são construídas socialmente como resultado de sua interação no (e com) meio escolar. Conseqüentemente, elas não são, obrigatoriamente, permanentes; isto é, o sujeito pode apresentar demandas por recursos diferenciados em determinado momento ou fase de aprendizagem e, posteriormente, não serem mais necessários.

É importante esclarecer este aspecto porque ele coloca o foco no indivíduo e suas peculiaridades, e não, na deficiência. Nas palavras de Antunes (2012, p. 33) “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. ”. Dessa maneira, entendemos que os sujeitos se constituem e se formam a partir de suas relações com o meio em que vivem, possuindo então, características únicas. As características que são construídas por pessoas com deficiência não dependem, necessariamente, de sua condição clínica, e sim de suas vivências e das oportunidades, inclusive educacionais, que lhes são oferecidas.

Retomando a discussão dos movimentos internacionais, uma das principais referências da Educação Inclusiva é a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994)⁹. Esta declaração surgiu a partir da urgência dos Estados em garantir que as pessoas com deficiência façam parte do sistema educacional. Após 23 anos da disseminação dessa política, seus pressupostos servem como delimitadores adotados por diferentes sistemas educacionais do mundo. Conforme estabelecido nesse documento, a Educação Inclusiva prevê que as escolas devem “acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras” (UNESCO, 1994, p.3).

Essa premissa se contrasta com as políticas de integração vivenciadas no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, que não tiveram sucesso, já que exigia que os alunos se adaptassem ao currículo e métodos utilizados pela a organização escolar vigente. Na proposta inclusiva não é mais o aluno que precisa se adequar à escola, pelo o contrário, a escola é que tem o dever de criar e promover estratégias que garantam o *acesso*, a *permanência* e a *aprendizagem*, de todos os alunos, levando em consideração suas necessidades específicas.

⁹Produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida pela UNESCO e pelo governo da Espanha, em 1994, da qual participaram cerca de 80 países e inúmeras organizações internacionais.

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1).

Glat e Pletsch (2011) consideram a Declaração de Salamanca um marco, na medida em que suas propostas se contrapõe à concepção tradicional de escola meritocrática e excludente. Essas autoras lembram, ainda, que o referido documento não tratar somente de pessoas com deficiências ou outras condições atípicas de desenvolvimento e aprendizagem, e sim, sobre todos os grupos excluídos da trajetória formal de educação. Conforme mencionado, esta declaração tem como pressuposto básico de que as escolas devem adaptar-se para atender a todos os alunos independente de suas condições e não o contrário.

Com a propagação dessa proposta de Educação Inclusiva, a Educação Especial, que anteriormente era entendida como uma modalidade de atendimento paralela ao ensino comum, com viés substitutivo, atualmente, tem como objetivo oferecer suporte educacional suplementar ou/e complementar às pessoas com deficiência física, intelectual, sensorial (audição e visão), transtorno do espectro autismo, superdotação/altas habilidades, passando por todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008). Logo, a Educação Especial adquire um sentido adjetivo, ou seja, além do papel de atendimento direto dos alunos com necessidades específicas ela passa a dar o suporte à escola regular para favorecer a inclusão desse alunado (CARVALHO, 2009 apud MASCARO, 2016). Essa parceria permite o trabalho com alunos com deficiência em turmas comuns, que deveria percorrer todas as etapas e níveis de escolarização. Como lembra Omote (2000) “os recursos da Educação Especial precisam ser utilizados como mais um instrumento para tornar a Educação acessível a uma parcela maior da população” (p. 51).

Nesse sentido, o papel fundamental da Educação Especial na atualidade é dar suporte para a inclusão escolar (ANTUNES, 2012). Assim, esse movimento em prol da Educação Inclusiva faz uma ruptura com a visão de Educação Especial como um sistema paralelo, à parte da escola. Vale ressaltar, porém, que a inclusão e aprendizagem de alunos com NEE não

é responsabilidade exclusiva da Educação Especial, ela dá o suporte, mas é dever da escola e dos professores do ensino comum garantir e promover a inclusão e aprendizagem.

Contudo, sabemos que no Brasil ainda há um grande número de crianças, jovens e adultos com deficiência que ainda não frequentam a escola ou não recebem atendimentos através dos recursos da Educação Especial. Além desses sujeitos que não conseguem chegar a frequentar os espaços escolares, temos que considerar, também a realidade do sistema educacional brasileiro, muitos casos de fracasso e evasão escolar (GLAT, BLANCO 2007; GLAT, PLETSCHE, 2012; MARIN, 2015 GLAT, 2016; ESTEF, 2016).

É nessa linha que podemos entender a Educação Inclusiva como um novo paradigma educacional, já que ao analisar os níveis de repetência e fracasso escolar sob a ótica de que a escola é que precisa unir recursos para atender a todos os alunos, fica claro que esse fracasso não pode ser reduzido as deficiências ou questões específicas dos alunos. Ou seja, podemos atribuir essa realidade ao próprio sistema escolar. Dentre diversas questões do cotidiano escolar, podemos mencionar, currículos engessados que ignoram as diversidades econômicas, sociais e culturais que seus alunos estão inseridos, metodologias de ensino ineficientes, má formação dos professores, problemas estruturais de acessibilidade, dentre vários outros. Nas palavras de Glat e Pletsch (2011), “ a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas dificuldade para aprender da forma como são ensinados! ” (p.19).

As análises recentes realizadas sobre a Educação Brasileira apresentam várias questões que percorrem desde a procura por escolarização e pelos os níveis prolongados de escolaridades, à democratização da educação, à formação de professores, dentre outros, contudo, a solução dessas questões é lenta e gradual (VIEIRA, BORGES, GONZAGA, OLIVEIRA, 2013). Portanto, o debate sobre alternativas na busca de uma educação de qualidade não se esgotou, pelo o contrário, deve ser contínuo. O fracasso enfrentado pelos os alunos é consequência da dificuldade da escola em ensinar crianças e jovens que possuem realidades e histórias de vida diferentes daquelas esperadas, trazendo consigo competências que não são consideradas importantes no âmbito escolar. E nesse caso, podemos afirmar que tal prática da escola, que faz parte de sua cultura meritocrática, não é somente prejudicial a alunos com alguma deficiência, e sim para todos os alunos que não se encaixam nos padrões homogêneos estabelecidos por ela. Segundo Valle e Ruschel (2009) esse debate tem ganhado pauta no Brasil nas últimas décadas, o sistema educacional nacional vem redefinindo competências, se burocratizando, ampliando suas ações baseadas em referenciais

meritocráticos, beneficiando assim, a escolarização dos mais “capazes” em aprender, unindo com os educadores mais “capazes” em ensinar.

Nessa direção, essa discussão demanda uma maior compreensão dos sentidos dos termos mérito e meritocracia que perpassam a sociedade e a escola. A palavra mérito surgiu do latim *meritum* e tinha o significado de ganho ou lucro, bem como pena e castigo (VIEIRA, et al, 2013). Logo, “ter mérito” é “quem é merecedor, ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço” (WALZER, 2003, p. 194-195). Assim, a valorização é dada a partir das competências que um sujeito pode apresentar, como qualidades intelectuais, vocação, talento, aptidão, dentre outros, atributos que são reconhecidos pela a sociedade. O mérito, por sua vez, sempre esteve ligado às organizações sociais, políticas e religiosas.

Mas, gradativamente, o conceito de mérito vem ganhado uma nova roupagem e deixa de se referir apenas às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num marco de emancipação que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados. Fundamentando as reformas burguesas e justificando as normas e os valores propostos pelas sociedades ditas democráticas (VALLE e RUSCHEL, 2009, p.77).

Então, aquele que possui uma conduta de ordem, de obediência e de moral, é considerado dotado de mérito segundo o grupo social no qual está inserido no momento.

Barbosa (2003, p. 22) traz o conceito de meritocracia definindo- o no nível ideológico como, “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. A autora apresenta a palavra meritocracia misturada nos debates acerca de justiça social, desempenho, neoliberalismo, avaliação e reforma administrativa do Estado. Com isso, a meritocracia surge no contexto de um sistema social, político e econômico, pelo o qual os privilégios são atingidos pelo o mérito e o poder só é adquirido pelos os mais competentes e talentosos (VIEIRA, et al, 2013). O termo se refere então, a hierarquização social das sociedades modernas, alcançando diferentes planos da vida social no espaço público. Dentre os principais argumentos que defendem esse modelo:

é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social (VIEIRA, et al, 2013, p. 318).

Nas palavras de Dubet (2004, p. 541) “ A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso. ”. Seguindo essa lógica, todos têm as mesmas oportunidades, sendo assim, é responsabilidade de cada indivíduo alcançar o seu sucesso.

Kreimer (2000) alerta que essa concepção meritocrática cada vez mais vem sendo usada no campo educacional. Ao pensar na escola, Dubet (2004) nos leva a refletir sobre o que seria uma escola justa.

A priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo, a escola justa deve: • Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais? • Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? (p. 540).

As sociedades modernas, com base em ideais iluministas, veem a escola como um instrumento de justiça social desprezando a influência que as relações sociais podem ter. Paralelamente, espera-se que a educação forme indivíduos altamente qualificados com foco no processo produtivo, portanto, não é estranho perceber a presença do modelo gerencial permeando a maioria das políticas públicas educacionais modernas. Conseqüentemente, a qualidade do sistema educacional passa a ser associada ao seu desempenho; o sucesso de um sujeito é vinculado ao seu “mérito”, criando-se a ilusão de que todos têm a mesma oportunidade, contudo, somente os mais habilidosos triunfam. Nas palavras de (VIEIRA, et al, 2013, p. 321-322):

Difícil e árdua a tarefa de perceber os recalques na vida social que impossibilitam a análise por meio de outra perspectiva que não a do mérito, porque como bons “indivíduos” nos acostumamos a avaliar – dar valor (assim como fazemos com mercadorias) – a partir de uma quantificação e uma qualificação “do mais” e “do melhor”. A qualificação, nesse sentido, é vista como uma classificação e não somente como características potenciais de cada indivíduo.

Logo, o mérito torna-se uma ferramenta ratificadora das desigualdades e estabelece a meritocracia escolar. E a escola é atribuída a responsabilidade de revelar os indivíduos mais eficientes, legitimando as conseqüentes discrepâncias econômicas e sociais. Dubet (2008) discute a igualdade meritocrática das oportunidades como sendo a base da justiça escolar, ou seja, os sujeitos são essencialmente iguais e somente o mérito pode explicar as diferenças de prestígio, poder, remuneração, que irão influenciar o desempenho dos alunos e do corpo docente. Podemos perceber esse cenário nos estudos de Bourdieu e Passeron (1975, p. 218):

Não podendo invocar o direito de sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da Natureza, arma outrora dirigida contra a “distinção” nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos. (Grifo dos autores).

Compreendemos então, que é necessário pensar nas singularidades de cada indivíduo, que, por sua vez, demandam práticas pedagógicas diferenciadas. O sistema educacional brasileiro precisa, urgentemente, buscar ações e estratégias que impeçam a evasão escolar de sujeitos com NEE e permitam sua permanência no ambiente escolar. Caso contrário, continuaremos na mesma lógica, pela qual, a escola promove o afastamento desses alunos por não compreender e atender as suas necessidades. Em contrapartida, esses alunos não se identificam com a escola em que frequentam, assim, ela acaba se transformando em um lugar muito distante da sua realidade. Como mencionado, a inclusão escolar exige um rompimento com a estrutura educacional homogênea, oferecendo recursos pedagógicos diferenciados que atendam e respeitem a diversidade do seu alunado.

É importante mencionar, também, que a Educação de Jovens e Adultos – EJA acaba recebendo muitos alunos com deficiência ou outras NEE que não conseguem completar o ensino comum no tempo determinado.

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 (ANTUNES, 2012, p. 38).

De fato, essa grande migração de alunos com NEE e deficiência para a EJA, vem sendo uma recente preocupação entre os educadores e precisa ser mais aprofundada e estudada por pesquisadores da área. Essa tendência se mostra bastante preocupante, já que ao invés de promover estratégias de escolarização e planos para vida laboral, a escola simplesmente transfere esses alunos para uma outra modalidade de ensino, onde encontrarão as mesmas dificuldades.

Esses são alguns dos problemas que o sistema de ensino brasileiro vem enfrentando e que não podem ser solucionados, somente, através dos recursos oferecidos pela a Educação Especial. Os mecanismos provenientes desse campo devem ser utilizados para a escolarização de pessoas com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento que necessitem de

atendimentos específicos para sua aprendizagem. Como aponta Omote (2000, p. 51). “A Educação Especial não pode permitir que seus recursos sejam utilizados para interpretar o grave problema político de fracasso escolar na educação de crianças de camadas populares como se fosse devido a alguma patologia dessas crianças ou do seu meio”.

Desenvolver práticas pedagógicas flexíveis não é uma ação comum no cotidiano da maioria das instituições de ensino, visto que os modelos que predominam nesses espaços são indicados para alunos com processos de aprendizagem, aparentemente, homogêneos, ou seja, a escola segue ainda a lógica do “aluno ideal”. Nesse sentido, são ofertadas as mesmas atividades, materiais, o mesmo tempo para realizar as atividades, com a pretensão de obter os mesmos resultados (MARIN, 2015). Seguindo essa linha de pensamento, traduz-se que estratégias pedagógicas de ensino diferenciadas podem favorecer a inclusão escolar.

De acordo com Glat (2011) a Educação Inclusiva não pode significar a descontinuidade dos serviços especializados como escolas e classes especiais. Esse serviço é essencial para atender alunos, que em algum momento, não apresentam possibilidades de se beneficiarem do ensino oferecido na turma comum, mesmo com estratégias diferenciadas.

(...) esses serviços são até ampliados na medida em que esta deixa de ser uma modalidade paralela, tornando-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas. Em outras palavras, com a adição dessa nova proposta educacional rompe-se a dicotomia entre o ensino ‘especial’ e ensino ‘regular. Pode-se dizer, então, que a *Educação Inclusiva é questão mais atual da Educação Especial*, justamente por colocar para área o desafio de participar do contexto da escola comum, mantendo, porém, sua especificidade. (GLAT, 2011, p. 187, grifo da autora)

Seguindo essa linha de pensamento, podemos afirmar que enfrentamos ao menos dois problemas distintos no sistema de ensino no Brasil, mas que estão diretamente relacionados visto que muitos alunos podem ser afetados pelos dois. O primeiro é o ensino de alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas ou que possuem realidades que fogem do perfil de “aluno ideal” construído pela a escola.

O segundo, é a educação escolar de pessoas com deficiência, que precisam de recursos e ações pedagógicas diferenciadas em sistemas escolares com práticas e currículo inflexíveis. A escola precisa, de forma prioritária, rever as suas práticas a fim de atender e respeitar as diferentes realidades dos alunos que as frequentam. Enquanto as suas práticas não se adequarem ou buscarem dialogar com a diversidade da sua comunidade, a escola continuará exercendo um papel excludente.

Ampliando um pouco essa discussão, é possível entender a importância da Educação Especial em um modelo para a inclusão escolar como um recurso essencial para escolarização de pessoas com deficiência. Em nossa opinião, os sistemas escolares não podem eliminar radicalmente as classes especiais, já que elas são indispensáveis para o atendimento e a escolarização desses alunos quando houver a necessidade. De fato, esse campo de atuação é uma conquista de muito valor, como apontado por diversos autores (OMOTE, 1995, 1996a, 2000; GLAT, FERNANDES E PLETSCH, 2008; GLAT E PLETSCH, 2011; GLAT, 2011; ANTUNES, 2012). Dentre eles,

A classe especial da rede regular de ensino é uma importante conquista, cuja função integradora não está sendo devidamente compreendida e praticada. É através dela que há possibilidade de trazer para a rede regular de ensino os deficientes que estão ou em casa ou em instituições especializadas. Pode funcionar tanto como uma etapa intermediária para o ingresso posterior na classe de ensino comum quanto como um espaço cuja frequência pode assegurar ao aluno deficiente a oportunidade de receber educação escolar, ainda que nele precise permanecer durante todo o tempo que estiver sendo escolarizado. (OMOTE, 2000, p. 54).

Antunes (2012) defende que “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” (p. 36). Entretanto, vale ressaltar, que esses recursos de escolarização oferecidos pelas classes especiais precisam estar em constante processo de ressignificação, como mudanças em metodologias de ensino e planejamento individualizado. Esse processo é importante para garantir projetos de transição (da inclusão no ensino comum à inclusão laboral), já que através dessas medidas, evitamos situações como a de alunos que passam anos e anos em classes ou escolas especiais sem nenhuma aprendizagem significativa e expectativa de terminalidade (TOREZAN E CAIADO 1995; OMOTE 2000; ANTUNES, 2012; GLAT, 2011; REDIG, 2016).

Partindo desta perspectiva, conclui-se que a Educação Especial assume um papel relevante para a efetivação da Educação Inclusiva, disponibilizando conhecimentos teóricos, estratégias, metodologias e recursos para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e outras NEE.

Voltando o nosso olhar para a Educação Inclusiva no Brasil os pressupostos que norteiam esse modelo seguiram os movimentos mundiais e cada vez mais se é estabelecido como política pública a nível nacional, estadual e municipal. Contudo, foi com publicação da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL,

2008) que esse movimento recebeu maior importância e se disseminou por todas as regiões do país. Segundo os pressupostos dessa política,

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, p. 1).

A política de Educação Inclusiva, garante o acesso de todos os alunos no ensino comum, oferecendo o atendimento educacional especializado (AEE)¹⁰, na modalidade de salas de recursos multifuncionais, no contra turno, para alunos público alvo da Educação Especial (com deficiências, altas habilidades/superlotação e transtorno do espectro autista). Sob os auspícios do Governo Federal, foram realizadas várias ações que visavam passar diretrizes para as redes escolares a fim de torná-las mais inclusivas. Essa política se materializou através de várias fontes de financiamento e dispositivos legais, que ao passar do tempo, foram transformando a estrutura dos atendimentos ofertados para esse alunado, bem como, e a organização das escolas, de modo geral.

É importante apontar, também, o Decreto 6.571/08 (BRASIL, 2008a) que foi bastante questionado porque estabelecia que o AEE deveria ser oferecido, para efeitos de financiamento, exclusivamente nas salas de recursos multifuncionais, para os alunos com deficiências incluídos em turmas comuns. Limitando, assim, a oferta de serviços de suporte especializados somente nestes espaços. Após muitos debates e enfrentamento por parte da equipe docente e gestores das secretarias de Educação, familiares de pessoas com deficiência, e pesquisadores na área, essa medida foi revogada através do Decreto 7611/11 (BRASIL, 2011) flexibilizando a oferta e financiamento do AEE.

Essa medida foi chancelada, também, após muita deliberação com a Meta 4 do plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional

¹⁰) O atendimento educacional especializado (AEE) está descrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, e se destina a garantir a permanência do aluno com necessidade educacional especial na escola comum (BRAUN e MARIN 2011). Existem diversas modalidades do AEE a fim de viabilizar a escolarização de alunos com NEE, destacam-se, ensino itinerante, mediação de aprendizagem, sala de recursos e ensino colaborativo/bidocência (GLAT; PLETSCHE 2012)

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

É possível entender que houve uma evolução importante nas políticas da Educação Inclusiva, a partir desse documento que revogou o anterior. Já que o mesmo, resgata o conceito principal de um ensino inclusivo, que é uma educação para a *diversidade*. Por isto, as práticas pedagógicas, os espaços, o acesso, e o atendimento especializado precisam ser flexíveis e moldados de acordo com a necessidade de cada sujeito. Entretanto, será que a escola tem conseguido se reorganizar oferecendo o AEE para crianças e jovens com NEE?

Não podemos negar que as políticas e normativas, têm avançado, de forma significativa, no que tange ao direito à escolarização deste alunado. Todavia, no cotidiano escolar, a Educação Especial ainda não se configura como um processo integrante das práticas pedagógicas da educação regular conforme regem a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e as *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial* (BRASIL, 2009).

Diversos autores vêm produzindo estudos com as mais diferentes temáticas tendo como foco o processo de inclusão educacional e social desses indivíduos (BUENO, 2008; KASSAR, REBELO, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2013; OMOTE 2008; PLETSCHE 2014; entre outros). Essas pesquisas mostram um distanciamento abissal entre a legislação (BRASIL, 1994, 1996, 2008b, 2009a, 2009b, 2011, 2011a, 2014, 2015) que norteia a Educação Inclusiva e sua implementação nos sistemas de ensino. Isto é, mesmo com os avanços inegáveis dos dispositivos legais, os alunos com deficiência e seus familiares ainda se deparam com inúmeras barreiras para sua escolarização. Crianças e jovens com NEE, mesmo quando matriculados no ensino comum, ainda são instituídos como um grupo à parte a comunidade escolar. Os mesmos não têm acesso ao currículo, pouco participam das atividades acadêmicas desenvolvidas em grupo, e esse quadro só vai se agravando com o avanço dos anos escolares (GLAT e PLETSCHE, 2012; MATOS e MENDES, 2014; PLETSCHE, 2014, entre outros).

Em outras palavras, não podemos ignorar os avanços em relação à garantia de ingresso desses sujeitos na escola comum. Podemos considerar, também, grandes ganhos na legislação ao estabelecer uma flexibilização do tipo de atendimento ofertado. Contudo, é preciso nos questionarmos se essas medidas estão sendo suficientes para garantir a inclusão acadêmica desses alunos. Indo mais além, como esses alunos estão lidando com as propostas e práticas pedagógicas a eles oferecidas? Que dificuldades as escolas vêm encontrando para conseguir

oferecer um atendimento educacional inclusivo? Essas questões apresentadas acima não podem deixar de ser revistas ou repensadas, e é justamente esses questionamentos, que nos impulsionam a buscar caminhos e práticas para uma educação e escola inclusiva de qualidade.

Pletsch (2014) desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo analisar a implementação e aplicabilidade das políticas federais de inclusão escolar, assim como, constatar a maneira como o AEE estabelecido nas normativas vem sendo disseminado nas escolas de nove dos 13 municípios da Baixada Fluminense¹¹. Os resultados apontaram grandes dificuldades e contradições nas estratégias utilizadas por essas redes de ensino na efetivação das políticas em vigor, em especial, na escolarização e AEE oferecidos para alunos com deficiência intelectual. Esses dados mostraram que com tais resultados, independente das normativas do Ministério da Educação, as redes de ensino investigadas têm realizados ações distintas, de acordo com a realidade social e demandas locais. Entre os resultados encontrados, destaco:

Alunos com deficiência intelectual ou múltipla não estão desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que garantam o efetivo desenvolvimento. Muitos alunos com deficiência intelectual, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de “EJA especial”. As redes, de maneira geral, exigem o laudo para garantir o atendimento educacional especializado. Neste caso, verificamos a falta de clareza sobre a avaliação e identificação desses sujeitos, o que pode impactar na distribuição de recursos e, sobretudo, no encaminhamento e nos suportes educacionais oferecidos a esses alunos. Especificamente sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais os dados sinalizaram para a: Falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos. Problemas com a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação. Quatro das nove redes pesquisadas informaram que receberam equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) em 2009 e que, até 2011, não foram instalados. Falta de acessibilidade arquitetônica. Ausência ou precariedade de transporte adaptado. Salas de recursos multifuncionais superlotadas. Por exemplo, algumas atendem em 20 horas semanais em média 25 alunos. Não conseguindo dar, dessa forma, o necessário atendimento individualizado, previsto na Resolução 4 de 2009 (PLETSCH, 2014, p. 12 e 13).

Não pretendo aqui fazer uma análise minuciosa sobre os resultados apresentados acima, mas sim, apontar que precisamos avançar, significativamente, na aplicabilidade das normativas que ainda se distanciam da realidade e condições enfrentadas pelas as escolas em seu cotidiano. Para isso, é necessário se buscar caminhos e estratégias que possam romper as barreiras impostas a inclusão escolar.

Sabemos que o processo educacional em si é bastante complexo e não se resume somente à aplicação de teorias e estratégias pedagógicas. Contudo, não podemos deixar de

¹¹ Região do Estado do Rio de Janeiro, próxima à capital, que se caracteriza por baixo IDH.

ênfatizar que os docentes (e futuros professores) precisam de orientações teóricas (dialogando com a prática) e metodologias de ensino para realizar o seu trabalho pedagógico sob a luz de processos de ensino e aprendizagem importantes aos alunos com deficiências e outras necessidades, sendo ofertado na formação inicial e promovido nas formações continuadas (PLETSCH, 2014). Assim, a formação continuada é uma importante ferramenta para a melhor capacitação dos professores a fim de oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade. Além disso, a escola, enquanto instituição social, precisa estar em constante mudança para que possa atender todas as demandas de seus alunos.

Por fim, diversos estudos, citados anteriormente, vêm mostrando contradições e dificuldades encontrados por gestores e professores a fim de atender as políticas inclusivas vigentes, diante dos diferentes cenários enfrentados em cada escola. Nessa direção, é importante ampliar essa discussão para além das políticas da Educação Inclusiva vigentes, e sim refletir sobre que ações devem ser tomadas a fim de se aproximarem da realidade escolar. Ações estas, que possam garantir um ensino de qualidade para todos os alunos com deficiência, que permitam a flexibilização do currículo, democratização da cultura, e respeito as diferenças.

Relacionar e buscar caminhos que aproximem as práticas escolares das normativas vigentes, poderá contribuir para mudanças significativas na estrutura e na cultura escolar que, por muitas vezes, é excludente. Ações pedagógicas inclusivas como o AEE, assim como uma rede estruturada de apoio às escolas poderão favorecer a inclusão social e educacional de pessoas com comprometimentos graves que, historicamente, vêm sofrendo processos de exclusão social e cultural. Apesar de todas as barreiras sociais, culturais e econômicas enfrentadas, é possível sim incluir no ensino comum alunos com NEE desde que sejam garantidos condições físicas e recursos pedagógicos que possibilitem a sua aprendizagem. Somente com o rompimento da cultura excludente e meritocrática vivenciada nas escolas, e na sociedade de modo geral, é que conseguiremos avançar em uma educação para a diversidade.

1.2 Os processos de inclusão e exclusão escolar

Educação Inclusiva significa uma transformação na cultura escolar: meritocrática, classificatória e homogeneizadora.

Glat, Informação verbal¹²

Na seção anterior foi feita uma breve reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelas escolas em atender às normativas de Educação Inclusiva em vigor no Brasil. A seguir, farei uma discussão sobre os conceitos de inclusão e exclusão que perpassam pela realidade escolar, voltando a nossa atenção para as dimensões sociais da inclusão de pessoas com deficiência.

Para pesquisar a realidade educacional de grupos denominados no senso comum de “excluídos” deve-se ter como base os conceitos de exclusão e inclusão escolar que fazem parte da realidade do cotidiano escolar. É fundamental, ainda, se ater às especificidades do grupo pesquisado, dado que as particularidades individuais e coletivas (de um mesmo grupo) fazem parte da formação e constituição de sua (s) própria (s) história (s) de vida (s).

A partir das questões já levantadas podemos constatar que as marcas da exclusão perpassam tanto pela instituição, no caso a escola, como também se materializam nos próprios sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. A inclusão escolar reafirma a ideia de que o aluno é um sujeito de direitos, com habilidade de moldar a sua história e apropriar-se dos recursos culturais construídos pela humanidade (GLAT, PLETSCH, 2012). Todavia, o que temos visto é a universalização do acesso sem uma maior preocupação com a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas. Como a escola vai lidar com as diferenças e necessidades específicas do seu alunado? O que as escolas precisam fazer para garantir o acesso a um currículo que responda às necessidades desses sujeitos de direito, e não só aos espaços? Essas questões deveriam ser levadas em conta, enquanto, políticas públicas, quanto, ações sociais.

Indo mais além, não devemos cometer o erro de entender que a exclusão é algo permanente e imutável. A exclusão é uma consequência das relações sociais, as quais, estão em constante transformação. Omote (2008, p. 31) afirma:

¹² Palestra proferida pela a Professora Dr.^a Rosana Glat em VII Congresso Brasileiro de Educação Especial – 2016.

A educação inclusiva não implica, na verdade, nenhuma ideia nova em especial. Ela exige a revisão de alguns dogmas e crenças acerca da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, acima de tudo, uma reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula (p. 31).

Para tentar compreender os atuais processos de inclusão e exclusão encontrados no ambiente escolar é necessário refletir sobre esses conceitos. O conceito de exclusão “permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo (*less*)¹³, até a injustiça e exploração social” (SAWAIA, 2007, p. 7). Nesse sentido, analisar a ambiguidade característica do termo exclusão é tentar entender a problemática da coesão social, tendo como base a exclusão nas variantes sociais, físicas, subjetivas e psicossociais. O fato de não se chegar a uma definição específica do conceito de exclusão, não deve ser encarado como ausência de lógica, mas sim como um processo complexo.

... ao invés de rechaçar o conceito de exclusão, visando a precisão conceitual pela eliminação das ambiguidades, busca aprimorá-lo, explicitando estas últimas, por entender que elas não revelam erro ou imprecisão, mas a complexidade e contraditoriedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social. (SAWAIA, 2007, p. 7).

Sob uma perspectiva psicossociológica, a exclusão social “é processo sócio-histórico que se configura pelos recalcaamentos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações.” (SAWAIA, 2007, p. 8). A sociedade acaba excluindo para incluir, em outras palavras, na tentativa de incluir é evidenciado a exclusão em um processo cíclico. Ou seja, a partir do momento que precisamos discutir a inclusão, automaticamente admitimos que a exclusão é uma realidade.

A sociedade exclui para incluir e está transmutação, é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2007, p. 8).

Nessa linha, quando falamos em inclusão escolar estamos implicitamente afirmando que existe exclusão na escola. Bueno (2001) salienta – com base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) - que as políticas de inclusão escolar atingem não só sujeitos com deficiência, como os bem-dotados, os que residem nas ruas e os que trabalham, os de

¹³ *Less* significa, literalmente, “menos” em inglês. Porém, como sufixo indica “falta”.

populações distantes, os que pertencem a grupos desvalorizados (étnicas, culturais, linguísticas), enfim, todas os sujeitos desfavorecidos ou marginalizados.

No decorrer dos anos, os processos de exclusão vêm sendo alastrados, além das questões acima mencionadas, pela legitimação de valores e ações que promovem a marginalização e preconceitos com os “diferentes”, dentre as quais, estão as pessoas com deficiência (ANTUNES, 2012). Esses processos são cada vez mais valorizados na medida em que não prevalece um diálogo para a diversidade e aceitação de que todos somos diferentes uns dos outros a partir de nossas condições físicas, experiências, culturas e histórias. Dessa maneira, dentre tantos outros grupos que são excluídos, é possível destacar as pessoas com deficiência.

Trazendo nossa análise para a escola, podemos constatar, com base no exposto, diversas práticas de exclusão. Dubet (2003) traz algumas considerações que nos ajudam a compreender os mecanismos de exclusão na/da escola. Para ele, aos nos reportamos à escola, enquanto instituição social, percebemos que ela faz parte de um sistema contraditório, no qual se misturam os processos de exclusão e inclusão social. Esses processos, do jeito como foram e que ainda são reafirmados, revelam ações de seleção e diferenciação que retratam a dinâmica social. Essas questões nos fazem refletir sobre qual é a função social da escola: ela tem o papel de reproduzir as relações sociais visibilizadas na sociedade ou se transforma em um espaço aberto a discussões e questionamentos, de forma democrática, dos valores sociais predominantes? Nas palavras deste autor:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar (2003, p. 43).

A escola é uma instituição meritocrática; ela determina, hierarquiza, ordena os alunos de acordo com seus méritos atingidos, em outras palavras, ela acaba se tornando um órgão excludente a partir de sua própria cultura.

No Brasil, os processos de escolarização foram construídos através de várias formas de seleção que bloquearam a entrada de pessoas das camadas populares a categorias mais elevadas de instruções acadêmicas. Anteriormente, então, essa seleção se baseava no impedimento ao acesso à escola. Atualmente, com a universalização do acesso, a exclusão tem se expressado “pelos baixos índices de aprendizagem, que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos extratos populares” (BUENO, 2012, p.108).

A dimensão pedagógica do processo de inclusão dialoga, justamente, com a dinâmica da escola de incluir excluindo. Matricular uma criança com deficiência numa escola comum, não é o suficiente para que ela inicie seu processo de escolarização. O seu percurso escolar só terá êxito se for garantido a esses alunos, condições efetivas de escolarização, levando em conta a importância de uma abordagem metodológica heterogênea tanto nos procedimentos de aprendizagem como nos de permanência na escola. De fato, o acesso do aluno no meio escolar é a parte mais simples do processo.

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).

Para este autor, a escola desempenha o papel de demarcar aqueles que frequentam e os que não frequentam seus espaços. Barroso (2003) também aponta as diferentes formas de exclusão que a escola produz e reproduz, como: ao selecionar e impossibilitar a entrada; ao expulsar os que não se encaixam dentro dela e ao seguir a premissa de “excluir incluindo”. Conforme mostra Antunes (2012), quando voltamos a nossa análise para a inclusão de pessoas com deficiência, constatamos que as mesmas se encaixam nessas 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 heterogeneia dos processos de aprendizagem e permanência na escola (ANTUNES, 2012, p. 35).

Durante um grande período de tempo a escola mostrou não enxergar as diferenças entre seus alunos. Conseqüentemente é importante trilhar um árduo caminho para que a escola atenda às diferentes necessidades de seu corpo discente. Muitas vezes somente quando o aluno com deficiência chega na escola é que essas marcas da exclusão ficam evidentes.

Nas palavras de Rodrigues (2001), “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). Esse pensamento tipológico traduz a ideia de que há grupos que se divergem de outros grupos de pessoas e que essas divergências entre os grupos se sobrepõem às diferenças individuais (ANTUNES, 2012). Nessa linha, as normas e os valores sociais servem como guias representativos da nossa maneira de ver o

mundo, das nossas ações, além de interferir nas relações interpessoais. Ou seja, os valores e normas sociais são, em sua maioria, construídos por esse processo de tipificação explicado por Berger e Luckman (1985):

A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são aprendidos, 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 [...] (p. 49).

Como Rodrigues explica: "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" (2001, p. 09). Dessa maneira, quando esse processo é transformado em verdades absolutas e são disseminadas socialmente, é assim que nasce o que conhecemos pelo nome de estereótipo.

A vantagem das tipificações, então, é que elas permitem a previsibilidade das interações sociais, já que cada indivíduo é capaz de prever 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 (GLAT, 2004, p. 24).

A autora acima citada nos mostra que os estereótipos formam um forte meio de controle social, fazendo com que, os estigmas sejam constituídos e mantidos. No caso da escola, esses processos ajudam a lidar com grupos e categoriza-los a partir de suas características coletivas. Assim, a escola tem a peculiaridade de seriar os seus alunos pelos os seus traços em comum. Por isso, a lógica de separar por idade, ano, sexo, por deficiência, entre outros. Quebrar com essa lógica é um dos maiores desafios dos sistemas educacionais que continuam legitimando essas ações. Pois, o pensamento não tipológico prevê que as diferenças não estão reduzidas a grupos específicos, como relatado acima, e sim construídas igualmente por todos os seres humanos (ANTUNES, 2012).

O pensamento tipológico ao demarcar grupos humanos e suas diferenças, resulta em processos de exclusão e na criação de estereótipos a partir das relações sociais estabelecidas. Dubet (2003) discute que esses processos tipológicos vão constituir as bases da exclusão escolar. Entendemos então, que as ações individuais estão ligadas as práticas de exclusão vivenciadas na sociedade. Ao analisar então práticas de exclusões, estas devem ser interpretadas como um conjunto de processos macrossociais e condutas particulares, e não reduzidas aos processos finos de exclusão.

Interpretar a exclusão escolar como um problema dependente de uma singularidade local torna-se um reducionismo. Problemas como a localidade ou “clientelas difíceis”- expressão usada por Dubet (2003) - tem sua importância no processo de exclusão, no entanto, como discutido anteriormente, a escola tornou-se um instrumento de exclusão por si só, legitimando a desigualdade através da crença de que todos são igualmente capazes e que o desempenho seria o “fiel da balança”.

A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p.44)

Para entender melhor como esses processos se constituem, discutiremos no próximo capítulo, os conceitos de estigma/preconceito e alguns aspectos específicos da deficiência intelectual.

2 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTIGMA E PRECONCEITO

Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. 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. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

Saramago 1993, apud, Aguilera, 2010, p. 145

Saramago (1993) coloca, nesse pequeno trecho, alguns pontos importantes a se analisar sobre estigma e preconceito. Quando o autor demarca a tolerância como aspecto de superioridade de um indivíduo sobre o outro ele nos impulsiona a indagar sobre a fragilidade e a perversidade das relações humanas. Partindo dessa perspectiva, este capítulo tem a finalidade de fazer uma breve discussão acerca dos aspectos psicossociais de pessoas com deficiência intelectual, e a partir disso, ampliar o debate com base nos conceitos de estigma e preconceito.

Historicamente, a deficiência intelectual vem sendo marcada por diversas representações, construídas e transmutadas a partir das interações sociais. Representações sociais são legitimadas e propagadas com base em apreciações coletivas sobre uma determinada característica da pessoa. Partindo de um enfoque psicossocial, Moscovici (2003) aponta que as representações são consolidadas em uma mistura de percepções, imagens e conceitos em comum e partilhadas por um grupo significativo de pessoas a partir de suas relações. Assim, as representações sociais se tornam um processo importante na produção de relações de dominação, que por sua vez, acaba por determinar diferenças entre os indivíduos.

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 (ANTUNES, 2012, p. 52).

Assim, essas representações se estabelecem e se restabelecem como padrões concretos oriundos das características construídas nas/das interações sociais. Como afirma 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).

Recapitulando, as representações sociais construídas a partir das relações, vão delimitar as diferenças entre os indivíduos. Ao longo da evolução da humanidade é possível perceber diversas formas de se lidar com as diferenças, sejam de repulsão e medo ou de aceitação e até mesmo veneração. De acordo com as variações dessas diferenças no decorrer dos séculos, tais demarcações recebem amplas formas de tratamentos (OMOTE, 2004). Esses tratamentos, ou seja, a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras, diversificam-se de acordo com as diferenças, o momento histórico, e/ou a comunidade da qual elas fazem parte. Dessa forma, os tratamentos podem ser ora negativos, ora positivos.

Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes. (OMOTE, 2004, p. 289)

Entretanto, destacamos que algumas diferenças nunca são vistas como vantajosas socialmente, culturalmente ou funcionalmente independente da época ou comunidade na qual o sujeito está inserido (OMOTE, 1987; GLAT, 2006). Além disso, o autor alerta que:

Ser diferente pela posse dessas condições não pode ser tratado como normal, sob pena de não se combaterem os determinantes dessas condições. Ainda que (ou justamente porque) a presença de inúmeras patologias incapacitantes faça parte da vida normal de uma coletividade, todos os esforços devem ser envidados para reduzir a sua ocorrência ou, na sua impossibilidade, minimizar os seus efeitos deletérios. (OMOTE 2006a, p.255):

Nesse sentido, entendemos que nem todas as diferenças são necessariamente benéficas para todos os indivíduos. Glat (2006, p. 23) alerta que no caso de pessoas com deficiência esse quadro fica mais agravado, pois a “ violação da norma”, além de ser facilmente percebida, é permanente. Contudo a deficiência não é vista como característica única à

determinada pessoa. A deficiência só se materializa como tal por meio de parâmetros sociais estruturados a partir das próprias relações, meio, e como o outro (audiência) percebe a diferença OMOTE (1997, 1990).

A questão não é segregar ou integrar o deficiente, mas é a criação e a administração de uma categoria de desvio na qual o deficiente é incluído. Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1995, p.60)

O ponto a ser ressaltado é que as terminologias usadas para pessoas com deficiência não refletem, necessariamente, suas características individuais, elas se formam através das interpretações que podem ser feitas a respeito dessas características diferenciadas. Esses termos são considerados corretos apenas em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade em determinada época. Essas palavras muitas vezes já existem na língua escrita e falada, mas ganham um novo significado. Estas são construídas designando novos conceitos, entretanto, muitas vezes o uso de termos obsoletos pode causar ideias equivocadas, informações inexatas e propagar o estigma associado a esta terminologia (SASSAKI, 2002).

Logo, a deficiência é vista muito mais como uma questão social do que médica ou educacional. Nessa linha, é preciso entender “o significado ou as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele” (GLAT, 2006, p. 19).

Quando falamos na inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino comum não devemos somente pensar em flexibilização do currículo ou em atendimento educacional especializado. Há necessidade de se pensar, também, na sua inclusão social. Pois, apesar dos avanços das políticas de inclusão, alunos com deficiência ainda são marginalizados e estigmatizados nos ambientes escolares. Sabemos que assegurar educação, profissionalização e acessibilidade para pessoas com deficiência, apesar de fundamental, não é suficiente para a sua inclusão social. Glat (2006) destaca que essa aceitação não ocorre de maneira natural, nem quando estes sujeitos contribuem economicamente com o sistema.

Alunos com deficiência mesmo quando frequentam o ensino comum, na maioria dos casos, ainda sofrem com a segregação social dentro da escola, em suas comunidades e em suas relações pessoais, e, conseqüentemente, seus círculos de convivência se limitam a família, profissionais da área ou outras pessoas com deficiência. (GLAT, 2006).

De acordo com o exposto, desenvolver estudos que tenham como foco o que pessoas com deficiência têm a dizer sobre si mesmas e sobre as suas trajetórias de vida, podem beneficiar a construção de uma sociedade inclusiva. A seguir discutiremos as dimensões psicossociais da condição de deficiência intelectual, aprofundando os conceitos de estigma e preconceito.

2.1 Deficiência intelectual: um conceito socialmente construído

Alunos com deficiência, em especial os com deficiência intelectual, na maioria das vezes são vistos pelos educadores como um grande desafio. Dúvidas acerca do processo de ensino e aprendizagem deste alunado são muito frequentes entre os professores. Por exemplo: como eles aprendem? Será que eles podem aprender tal conteúdo? Como posso ensiná-lo? Esses questionamentos são bastante habituais visto que, infelizmente, os professores do ensino comum ainda almejam o modelo de “aluno ideal” (ANTUNES, 2012; GLAT, NOGUEIRA, 2003) que tem sido reforçado ao longo da história da educação. Ou seja, quando eles se deparam com alunos que necessitam de uma abordagem diferente de ensino, a tendência é o “medo” do desconhecido, o questionamento, e, muitas vezes, a rejeição.

Diversos estudos discutem as barreiras enfrentadas pelos professores na escolarização de alunos com deficiência, dentre elas, o despreparo, falta de recursos e acessibilidade (ARTIOLI, 2006; GLAT, 2016; ESTEF, 2016; MASCARO, 2016; MARIN, 2015; PLETSCHE, 2014). Dessa maneira, as representações negativas que são construídas sobre a deficiência acabam demarcando as suas práticas pedagógicas (ANTUNES, 2012). Enquanto os pressupostos da escola atual forem contrários aos princípios da diversidade, a escola permanecerá moldando suas práticas a favor de um sujeito “ideal”, que se diferencia do retrato dos alunos com deficiências incluídos (SENNÁ, 2007).

Ao longo da história, foram construídas diferentes formas de se referir às pessoas com deficiência intelectual como: retardado mental, oligofrênico, débil mental, mongoloide, deficiente mental, etc. Atualmente o termo considerado mais adequado é *deficiência intelectual*. Essa terminologia foi incorporada ao sistema de suporte e classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD¹⁴. A

¹⁴ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, www.aaidd.org. Acesso em 10 de abr. 2017.

mudança de nomenclatura teve como uma das justificativas evitar a mistura dos conceitos entre doença mental e deficiência mental (REDIG, 2010, 2016). Entretanto, nas palavras de Antunes (2012):

...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. (ANTUNES, 2012, p. 50)

A autora quer dizer que as marcas do estigma vão muito além da nomenclatura utilizada, elas se estabelecem e se constituem nas relações sociais dos sujeitos estigmatizados com o meio. Santos e Morato (2012) alertam, ainda, que não importa a palavra escolhida para nomear essa condição, com o passar do tempo, a mesma se encontrará estigmatizada. Como podemos ver no trecho a seguir, “... observado por um rapaz com deficiência intelectual em uma reunião de auto defensores¹⁵, ‘não importa que nome usar, as pessoas vão continuar olhando esquisito para gente quando entramos num ônibus’.” (GLAT, 2004 apud REDIG, 2016, p. 38).

A AAIDD (2012) define a deficiência intelectual como uma condição marcada por limitações importantes no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, iniciando-se antes dos 18 anos. Redig (2016) ressalta que a deficiência intelectual não é mais rotulada em níveis leve, moderada, profunda ou severa -- já que o diagnóstico deve considerar também aspectos familiares e sociais. Contudo, uma das formas de se medir a capacidade intelectual, ainda é o teste de QI (quociente de inteligência), que avalia os níveis potenciais de aprendizagem e raciocínio do sujeito.

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).

De fato, o conceito de deficiência intelectual não pode ser visto de forma tão simplista, já que há diferenças entre os sujeitos, tanto sob os aspectos físicos quanto psicossociais, ainda que tenham o mesmo diagnóstico. Seguindo essa linha, recentemente, outras formulações

¹⁵ “Os termos auto defensoria (*self-advocacy*) e auto-gestão referem-se ao processo de autonomia e participação de pessoas portadoras de deficiências, na medida em que se engajam pessoalmente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar suas idéias, desejos, expectativas e necessidades.” (GLAT, 2004, p.1).

teóricas sobre a deficiência intelectual passaram a avaliar também as inter-relações, entre as óticas biológicas, educacionais e sociais (ANTUNES, 2012). Com isso, o ambiente e as relações sociais começaram a ser consideradas.

A definição de deficiência intelectual elaborada pela AAIDD, considera, então, o sujeito em seu desenvolvimento integral -- social e intelectual. Vale lembrar que a AAIDD serve de referência na elaboração de diversos sistemas nacionais e internacionais de classificação (PLETSCH e GLAT, 2012).

A Escala Diagnóstica de Comportamento Adaptativo (DABS) estipulada pela AAIDD está em aperfeiçoamento. Essa escala oferece uma avaliação extensa e padronizada do comportamento adaptativo. Tendo sido desenvolvida para pessoas de quatro a 21 anos de idade, a DABS fornece informações precisas acerca do diagnóstico de cada indivíduo no que tange ao seu comportamento adaptativo. Sendo assim, a existência de grandes limitações pode ser um indicativo de deficiência intelectual. Pela definição do AAIDD:

O comportamento adaptativo é o conjunto de competências conceituais, sociais e práticas que todas as pessoas aprendem para terem uma vida funcional. DABS mede estes três domínios:

- Competências conceituais: alfabetização; senso de direção; conceitos de número, dinheiro e tempo.
- Competências sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, auto-estima, credulidade, ingenuidade (ou seja, desconfiança), resolução de problemas sociais, obediência as leis e evitar a vitimização.
- Competências práticas: atividades da vida cotidiana (cuidados pessoais), habilidades profissionais, uso do dinheiro, segurança, cuidados com a saúde, viagens / transporte, horários / rotinas e utilização do telefone. (AAIDD, *on-line*, traduzido pela autora, 2012)

Esse sistema busca romper com a concepção de que a deficiência intelectual deve ser analisada de forma única, sem levar em consideração as singularidades de cada um, além de propagar a ideia de que o progresso dos sujeitos com deficiência muda em função dos estímulos e suportes que os mesmos recebem. Ou seja, de acordo com o meio em que eles fazem parte. Como Redig (2016) afirma:

Essas habilidades compreendem o desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos de sua vida. Por isso é interessante que os profissionais e seus familiares, entendam as implicações causadas pelas as dificuldades que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam nas diversas áreas do comportamento adaptativo, a fim de auxiliá-lo (REDIG, 2016, p. 41).

É importante destacar, também, o papel da família e da escola no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência intelectual. Pletsch (2010) concorda que o

desenvolvimento de uma pessoa com deficiência pode se modificar de acordo com os estímulos que ela recebe, e por isso não podemos basear nossas expectativas em relação a ela somente pelos resultados que os testes de inteligência mostram.

Desta forma, quando levamos nossa análise para a escola, a mesma não pode focar apenas nas limitações que alunos com deficiência intelectual possam apresentar, e sim levar em conta, também, a sua potencialidade. Quando isso não acontece, as atividades pedagógicas oferecidas não serão significativas e seu progresso ficará comprometido. Fontes, Glat, Pletsch e Braun (2011) ressaltam que não podemos transformar as especificidades das pessoas com deficiência em rótulos, que por sua vez, acabam limitando as expectativas que a escola vai ter para com esses alunos, e reduzir, então, as oportunidades que são oferecidas.

De modo geral, quando a escola se constitui como um modelo universal de ensino, todos aqueles que não se encaixam ou se distanciam desse padrão, são segregados e excluídos. Essa exclusão não acontece somente na dimensão escolar, ela se dá também nas relações sociais.

A educação determinaria igualmente um estilo cognitivo que utiliza clichês e estereótipos, de maneira rígida, generalizando-os a todas as pessoas de uma mesma categoria, sem levar em conta as diferenças individuais, e não é capaz de mudá-los na presença de informações novas ou contraditórias. Características que também especificam o funcionamento do preconceito (JODELET, 2001, p. 57).

Nas últimas décadas, com os avanços na legislação brasileira no campo da inclusão, é possível concluir que há uma grande influência para que a sociedade aceite as pessoas que não se encaixam nos requisitos hegemônicos de “normalidade” (REDIG, 2016). Todavia, como visto anteriormente, as escolas comuns, ditas inclusivas, ainda não conseguem apresentar recursos que garantam a inclusão desses sujeitos. “Em outras palavras, essa população tem o direito de participar da sociedade e de exercer diferentes papéis e funções. Entretanto, os suportes que lhes são oferecidos para vencer este desafio são escassos e o estigma de incapazes que carregam ainda é forte” (REDIG, 2016, p. 29).

A atuação docente se encontra frente a um desafio ao pensarmos sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual. A prática docente não está pautada somente nos conhecimentos teóricos provenientes da formação inicial e continuada, ela também se baseia na representação social da deficiência. Isto é, o fazer pedagógico está atrelado à concepção que os docentes possuem acerca da deficiência. Portanto, as representações que grande parte dos professores elabora dos seus alunos são fundamentadas no modelo padrão do aluno ideal (GLAT e NOGUEIRA, 2003; MULLER e GLAT, 2007; ANTUNES, 2012).

A teoria das representações sociais, já apresentada, nos ajuda a compreender o fazer pedagógico dos professores com relação aos alunos com deficiência intelectual. Para Moscovici representações sociais constituem:

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).

Como vimos então, as representações sociais são o resultado das relações interpessoais e o contato com o meio ou grupo em que os sujeitos fazem parte. Para Jodelet (2001) “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). E essas representações vão mudando de acordo com tempo, em um processo contínuo. Pensando nas pessoas com deficiência, ao construir categorias, a partir das representações, o fazemos em função de um paradigma socialmente hegemônico de “normalidade”, definindo, então, o que esses sujeitos não são em comparação as pessoas vistas como normais (ANTUNES, 2012). Quando essa diferença é exaltada, a partir da categorização, a ideia de inferioridade vai sendo arquitetada e junto com isso, o estigma é construído. Jodelet (2001) ressalta:

“(...) o termo categorização tem dois sentidos. Aquele da classificação em uma divisão social: colocamos as pessoas em uma categoria dada, por exemplo, homens e mulheres, jovens e velhos, etc; aquele da atribuição de uma característica a alguém, caso este que podemos relacionar com a estigmatização ou estereótipo.” (JODELET, 2001, p. 60).

É evidente que há uma relação entre os dois sentidos de categorização que a autora apresenta. Dispor de uma determinada característica pode facilitar a entrada do indivíduo em um grupo com características semelhantes a essas, e afastá-lo de outros grupos que não fazem parte dessa realidade. Ao ser julgado como pertencente a uma categoria é comum que a pessoa se veja com características que são específicas dessa categoria, como por exemplo: mulher é associada à fragilidade, homem à violência (JODELET, 2001). Com relação às pessoas com deficiência, podemos perceber que as categorias atribuídas a elas, na maioria das vezes, trazem a ideia de inferioridade.

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. (ANTUNES, 2012, p. 59).

Reconhecemos, então, que as representações sociais dominam nossas relações e interações com o mundo, assim, como a maneira que somos vistos e classificados. Tais representações vão moldando então a identidade de cada um de acordo com os grupos que fazemos parte. Como lembra Jodelet (2001) “A imagem que temos de nós próprios encontra-se assim ligada àquela que temos de nosso grupo, o que nos conduz a defendermos os valores dele. A proteção do nós incitaria, portanto, a diferenciar e, em seguida, a excluir aqueles que não estão nele.” (p. 61).

Ao analisarmos a construção social dos indivíduos que acontecem mediante as representações sociais, precisamos entender como se dá essa relação com o outro. Baudrillard (2002) traz o conceito de “alteridade radical”, a palavra alteridade é entendida como o outro, em linhas gerais, é traduzido como o próximo, aquele que é diferente de mim, contudo posso entendê-lo e assimilá-lo; já a palavra radical é explicitada como o (in) assimilável, ou seja, impensável e incompreensível. Deste modo, há dois “tipos” de outro: aquele que nos é próximo, conhecido, e há um outro que nos é distante, inelegível. Skliar (2003, p. 41) corrobora com essa proposição ao ressaltar que,

assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós.

Ao problematizarmos a figura do outro, percebemos que o mesmo vem sendo excluído e ignorado. Ao não reconhecer a existência do outro, acreditamos estar lidando com novos sujeitos. Skliar (2003) afirma que o novo sujeito na verdade nunca foi novo, sempre esteve presente, entretanto, o mesmo vem sendo tolerado, respeitado, aceito, de forma fragmentada. Analisando essa questão sob a ótica da pessoa com deficiência, frequentemente, vemos a sua condição sendo reduzida a uma desgraça e incapacidade. É raro encontrar análises que tratam as pessoas com deficiência como pertencentes a uma nação, como cidadãos de direitos, autores políticos, detentores de sexualidade, religião, classe social, etnia, gênero, idade, e autores de sua própria história (SKLIAR, 1999). Sendo assim, a construção social dos

indivíduos é pautada em diferentes vertentes, não podemos reduzir essa análise a sua condição física.

No contexto escolar, o autor trata as mudanças educativas como uma reforma para nós, e de nós mesmos, já que, há necessidade de uma transformação em nossas identidades e não somente nos pressupostos que cercam a educação, como currículos e práticas. “As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem” (SKLIAR, 1999, p. 16). Em suma, a exclusão se transforma a partir das relações individuais e coletivas.

Vimos que os aspectos psicossociais que cercam os sujeitos com deficiência, no caso específico, a intelectual, são socialmente construídos (AMARAL, 1992; OMOTE, 1980, 1987, 1991, 1994; GLAT, 2006, 2009). Dessa maneira, mesmo com a disseminação das políticas de inclusão, pessoas com deficiência ainda são excluídas socialmente. Como explica Redig (2016, p. 32) “...por não atenderem os padrões de normalidade são ‘isentas’ das responsabilidades sociais e, também, das oportunidades de construção de conhecimento e de inserção no trabalho, e na vida da comunidade em geral”.

2.2 Estigma e preconceito: a marginalização do sujeito com deficiência intelectual

A história da humanidade nos mostra que desde os tempos remotos, existiram diferentes formas de se lidar com as diferenças (OMOTE, 2004). No decorrer dos milênios, essas diferenças vêm recebendo diversos tipos de tratamentos que foram sendo construídos socialmente. Assim como a sociedade vem lidando com as diferenças, a escola, enquanto uma instituição social também faz parte desse processo. Trazendo a nossa análise para o sistema educacional brasileiro, optamos por fazer um recorte, a fim de realizar uma breve análise sobre esse fenômeno.

A partir da década de 1950, o Brasil passava por uma intensa modernização no âmbito industrial. Como consequência desse processo foi necessário pensar sobre como qualificar as camadas da população menos favorecidas que atuavam nas indústrias. Januzzi (2004) explica que antes dessa época, somente as classes sociais mais abastadas tinham acesso à educação; mas, com a evolução da industrialização e da urbanização, tornou-se indispensável oportunizar a entrada dessa parcela da população nas escolas.

Veltrone e Mendes (2009) destacam que no Brasil o processo de exclusão de alunos que não atendiam aos padrões estabelecidos pelas escolas, passou a ser evidenciado nesse período. A escola expandiu as suas vagas, começou a receber crianças e jovens de camadas populares, entretanto, não mudou a sua estrutura projetada para atender alunos da elite social.

Assim, expandiu-se a educação para as camadas populares, sem, contudo, que a escola tivesse se organizado para receber essa clientela, já que quase toda a sua cultura fora organizada tendo em vista a elite da sociedade. Muitas das crianças e adolescentes que adentravam a escola acabavam por encontrar bastante dificuldade em compreender a cultura produzida e transmitida pela escola, o que gerava, conseqüentemente, uma dificuldade de adaptação (VELTRONE E MENDES, 2009, p. 60).

As autoras relatam que o fracasso escolar enfrentado por esses novos alunos, foi atribuído a eles, ao serem culpabilizados por não se adaptarem à realidade da escola. Esse fato ocorre em função da cultura escolar meritocrática legitimada por essas escolas. Muitas vezes era conferido a esse alunado o diagnóstico de deficiência mental leve, como explicação as dificuldades encontradas (VELTRONE E MENDES, 2009). Para Januzzi (2004) os “anormais” eram assim considerados, por não seguirem ou alcançarem bons resultados na escola. A escola se exime da incumbência pelo o aprendizado do aluno ao afirmar que o mesmo não aprende devido a sua falta de capacidade.

Nesta direção, ao analisar as marcas do preconceito com relação à deficiência intelectual, percebemos que o mesmo vem sendo moldado por muitos anos, e a escola, enquanto instituição social, tem grande responsabilidade nessa construção. Vimos, no início deste capítulo, que as relações sociais constroem as representações que um indivíduo tem em relação a outro. Essas representações vão variar de acordo com o grupo e com o meio em que os sujeitos estão inseridos. Dessa maneira, podemos chegar à conclusão de que o preconceito é construído ou aprendido socialmente (REDIG, 2016).

O diferente, o que não consegue seguir os padrões considerados hegemônicos, o desconhecido, gera medo e estranhamento. Esse fenômeno ocorre em função das pessoas não saberem se relacionar com o que elas não conhecem. Com isso, esses sujeitos que não fazem parte dos grupos considerados “normais” são marginalizados e estigmatizados. Glat (2006) ressalta:

E não podia ser diferente. Qualquer grupo social (incluindo os animais) sempre atua no sentido da coesão, simetria e estabilidade. Para isso, o grupo desenvolve um conjunto de critérios ou regras determinando os atributos e condutas considerados aceitáveis, a serem seguidos por seus membros (GLAT, 2006, p. 22).

Assim, percebemos que a sociedade não se opõe aos mecanismos de controle social a fim de assegurar que seus membros se adequem às normas dominantes. Conseqüentemente, os sujeitos que não se adequam a esses padrões tendem a sofrer preconceito e são estigmatizados.

Ao trabalharmos com a díade exclusão-inclusão não podemos deixar de analisar questões como estigma, distinção e separação. Para entender como o estigma é interiorizado pelo indivíduo que dele sofre, é preciso compreender como é construída a autopercepção desse sujeito. O homem é iminentemente um ser social. Ou seja, sua identidade pessoal é demarcada pelo espaço em que ele ocupa nos diferentes grupos sociais aos quais pertence. Portanto, podemos dizer que, a visão que um homem tem de si, ou seja, sua autopercepção é construída, em grande parte, a partir das relações com os outros e como é percebido pelos demais (GLAT, 2009). Entre esses grupos sociais, destacamos a família, como o primeiro contato social, e posteriormente, o mundo social complexo que está fora do âmbito familiar.

A presença do grupo social ou do “outro”, portanto, aparece desde cedo como uma realidade cujo o objetivo é ajustar ou normalizar o indivíduo. Pede-se que ele se situe, crie uma personalidade ou maneira de ser no mundo em relação a essa norma. (GLAT, 2009, p. 18)

Visto isso, a existência de uma característica que diferencia um indivíduo dos demais membros do seu grupo social afeta as suas relações de aceitação. Ele não é considerado membro pleno do grupo, sendo excluído, total ou parcialmente, do convívio social (GOFFMAN, 2013). Assim, por não se encaixar nos padrões estabelecidos, este indivíduo, considerado “anormal”, é estigmatizado e marginalizado. Destaca-se que, essas diferenças, ou características, quando vistas como negativas dentro de um grupo social, formam as bases do estigma (GLAT, 2006; GOFFMAN, 2013). Pensando nas pessoas com deficiência, a estigmatização se coloca frequentemente através do diagnóstico:

A partir do momento em que um indivíduo é rotulado (freqüentemente através de um diagnóstico) de “excepcional”, todas as suas atitudes e comportamentos, assim como sua expressão de subjetividade passam a ser vistos a partir do referencial da “anormalidade”. Tudo o que ele fizer, ou dizer será considerado como um exemplo das supostas características de seu quadro patológico (NUNES; GLAT; FERREIRA; MENDES, 1998, p. 89)

O estereótipo atribuído às pessoas com deficiência é de indivíduos incapazes e dependentes, com o desenvolvimento biopsicossocial atrasado ou deficitário (GLAT & PLETSCHE, 2009). E é assim que essas pessoas são vistas e tratadas pelos demais. Como

assinala Glat (2009, p. 27, grifo da autora) “ O grande drama das pessoas estigmatizadas, que afeta de sobremaneira os portadores de deficiências, é que o *estigma funciona como um rótulo*”. Em consequência, a identidade pessoal desses sujeitos é atribuída então, pelo o efeito do estigma. Em outras palavras, essas pessoas se reconhecem e se comportam conforme o papel social que lhes é conferido: o de deficiente (GLAT, 2004a).

Omote (2008) aponta a importância de se fazer uma análise acerca da construção do desvio, já que a forma como a deficiência é compreendida e vista é essencial para o seu entendimento. Para esse autor “o desvio é um fenômeno social, construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais esta é desacreditada e segregada. ” (OMOTE, 2004, p. 291). Assim, características atribuídas a uma pessoa, mesmo não existindo limitações físicas por exemplo, podem ser vistas como desvantajosas. Em contrapartida, essa mesma característica vista como desvantajosa em um ambiente, pode ser vantajosa em outro.

Contudo, quando pensamos no caso de pessoas com deficiência o cenário é mais complexo, pois, como afirma Glat (2006):

(..) enquanto outros grupos de desviantes podem, por diversos mecanismos, tentar se conformar com as normas sociais (por adesão ao padrão, ou encobrimento de suas diferenças), os deficientes – por suas características intrínsecas – representam, na maioria dos casos, uma violação crônica do padrão humano de normalidade, independentemente da cultura ou momento histórico específico (GLAT, 2006, p. 23).

Em suma, aqueles sujeitos considerados desviantes, ou seja, fora da norma, consequentemente sofrem com o isolamento social e são estigmatizados. Para Goffman:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. (GOFFMAN, 2013, p. 13).

Por conseguinte, os sujeitos que não se adaptam ou não se encaixam nos padrões sociais hegemônicos de normalidade, como as pessoas com deficiência, constroem duas identidades: a real e a virtual (GOFFMAN, 2013). Essas identidades são pautadas com a finalidade de aceitação social, ou seja, elas demarcam quem o indivíduo é e quem ele deveria ser. Quando há grandes diferenças entre essas identidades surge o isolamento e a depreciação da imagem que esse sujeito tem de si. Assim, “quando conhecida ou manifesta, essa discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da

sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo” (GOFFMAN, 2013, p.20).

Pode-se dizer, então, que a deficiência faz parte de um grau bem elevado e consolidado de estigma. Como dito anteriormente, o grande problema das pessoas estigmatizadas, principalmente no caso de pessoas com deficiência, é o rótulo que elas recebem. Nas palavras de Glat (2006):

E como se esse estereótipo é, por natureza, depreciativo, *todas as potencialidades do indivíduo são subestimadas e ele passa a ser visto apenas como um exemplo do estigma*: “negro correndo é ladrão; ele não faz nada direito porque é retardado; coitado do ceguinho, ele é um infeliz! (GLAT, 2006, p. 27, grifo da autora).

Dessa maneira, os outros grupos não se relacionam com as pessoas que sofrem o estigma, elas se relacionam com os rótulos: deficiente, gordo, gay, etc. Indo mais além, Glat (2004) afirma que os papéis sociais são aprendidos. Logo, o indivíduo com deficiência rapidamente assume o seu papel de deficiente perante a sociedade e a sua família, por conta de ter sido condicionado a isso. Em consequência do seu estigma, essas pessoas na maioria das vezes são marginalizadas das relações sociais mais ampla, se isolando, em um mundo construído pela a escola, família, profissionais e amigos, geralmente com a mesma condição (GLAT, 2009). Esse isolamento, por sua vez, faz com que os deficientes não tenham a oportunidade de se relacionar com outras pessoas, e vice-versa, alimentando assim, ações preconceituosas e estereotipadas.

Pessoas com deficiência são socializadas de acordo com o rótulo e o estigma a elas atribuídos. Esse movimento tem tanta força que esses sujeitos acabam construindo a sua identidade a partir do estereótipo que eles recebem. Em outras palavras, eles não enxergam nada além da sua própria deficiência.

Assim, do mesmo modo que o menino judeu da Europa aprendia que “ser judeu num mundo cristão é conhecer o medo e se habituar com ele” (WIESSEL, 1987, p.28), o menino deficiente aprende, também cedo, a ser incapaz, dependente, e a viver uma vida marginalizada e “excepcional” (GLAT, 2006, p. 33).

Conforme–mencionado, o diagnóstico clínico intensifica um dos preconceitos mais expressivos em relação às pessoas com deficiência intelectual: sua suposta incapacidade de refletir e tomar decisões acerca de sua própria vida. De acordo com Nunes et al (1998), “ a autopercepção ou visão de mundo destes indivíduos raramente era levada em consideração na elaboração de teorias sobre excepcionalidade e no planejamento e implementação de

programas de atendimento” (p. 89). Portanto, fala-se muito sobre as pessoas com deficiências, priorizando a visão de terceiros, e não partindo das narrativas desses sujeitos.

Em contraposição, nas últimas décadas, vem ganhando espaço na produção acadêmica uma linha de investigação voltada para a autopercepção de indivíduos com necessidades especiais. Sua proposta, como aponta Glat (1989), é priorizar “a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que os rotulam” (p. 26). O objetivo deste tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como, conhecer as estratégias de sobrevivência social desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma. (GLAT & PLETSCHE, 2009, p. 141).

Visto isso, “qualquer análise que não leve em consideração o aspecto *psicossocial* da questão corre o risco de se tornar reducionista e com pouco valor operacional de aplicação.” (GLAT, 2006, p. 17, grifo da autora). Por fim, o estigma é tratado como parte integrante da inclusão e essa questão deve ser enfrentada pela a sociedade a fim de combater as desigualdades. Sendo assim, essa temática deve ser debatida para além dos muros da escola. Silva (2000, p. 50) define que a “diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros”, contudo, essa diferença pode ser entendida também como diversidade, heterogeneidade, recebendo um caráter enriquecedor. Ao entender as diferenças como diversidade, é que caminhamos para uma sociedade inclusiva.

No próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico desse estudo que tem como foco ouvir o que sujeitos com deficiência intelectual têm a dizer sobre suas próprias histórias de vida.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Sim, os alunos com deficiência podem falar por si mesmos e, mais do que isso, querem falar e ser ouvidos!

Antunes, 2012, p. 79

Com a finalidade de alcançar os objetivos explicitados anteriormente, o percurso metodológico selecionado para este estudo foi embasado nos princípios da metodologia de História de Vida. Neste capítulo, serão apresentados alguns fundamentos desse método de pesquisa, conceituando questões práticas e teóricas. A metodologia utilizada tem como foco as falas dos sujeitos, logo, foram elas que direcionaram a investigação. Compreendendo que não há total neutralidade neste ou qualquer estudo que envolva relações humanas, esta pesquisa se compromete a valorizar visão dos sujeitos.

3.1 Percurso metodológico: história de vida como prática de pesquisa

No campo da educação, existem inúmeras pesquisas qualitativas que priorizam a participação do sujeito no processo de desenvolvimento do conhecimento estudado. Deslandes (2007), por exemplo, pontua que as pesquisas sociais são realizadas a partir da aproximação existente entre o sujeito e objeto, sendo o objeto das Ciências Sociais essencialmente qualitativo. Nesse tipo de pesquisa há a preocupação com a complexidade que abarca os indivíduos e seus ambientes. A realidade pesquisada não pode ser quantificada, ou pelo menos não deveria, trabalhando, assim, com a gama de significados da produção humana. Nas palavras desse autor, “o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (...) que une dialeticamente o teórico e o empírico” (DESLANDES, 2007, p.34). Diante da complexidade das relações humanas e a dificuldade em manter a neutralidade, é preciso que o pesquisador seja ético e criterioso.

Inúmeras pesquisas qualitativas no campo da Educação têm como foco sujeitos com deficiência e discutem questões acerca das práticas pedagógicas, percurso escolar, estigma,

preconceito, do embate exclusão-inclusão, do atendimento educacional especializado, entre outras. Todavia, quando buscamos pesquisas que valorizam as falas desses sujeitos, esse número se reduz significativamente. Fogli, Antunes e Braun (2010) executaram um levantamento de 47 dissertações e teses de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPEd), realizadas entre 2001 e 2010, e constataram que apenas 8% utilizaram a História de Vida como metodologia de pesquisa. Logo, percebemos a importância de se construir estudos com esse viés metodológico.

Como mencionado utilizamos nesta pesquisa a metodologia de História de Vida (AUGRAS, 2009; ANTUNES, 2012; GLAT, SANTOS, PLESCHT, NOGUEIRA & DUQUE (2004), GLAT, 2009; 2009a; GLAT & ANTUNES 2014; GÓES, 2004, entre outros). A fim de ressaltar a potencialidade da História de Vida como referencial teórico-metodológico no campo da pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, faremos uma breve apresentação dos principais fundamentos conceituais que conduzem esse tipo de investigação.

Para conhecer e estudar uma realidade, existem diversas formas diferentes de investigações científicas. Dentre os diferentes procedimentos de investigação, destacamos a escuta dos sujeitos acerca de suas vivências, isto é, o que eles têm a dizer sobre si próprios. Essa abordagem, possibilita uma aproximação do pesquisador com o sujeito ou grupo analisado, já que prioriza as experiências de interesse narradas pelos os próprios autores (GLAT; SANTOS; PLETSCH; NOGUEIRA; DUQUE, 2004). Glat e Antunes (2014) defendem que esse tipo de investigação, por favorecer como fonte primária de dados a fala livre dos sujeitos, tem se consolidado como um proficiente meio para se compreender e captar as vivências de um determinado grupo social a ser estudado.

O método de História de Vida consiste em uma investigação que faz uso de entrevistas abertas. Essa abordagem permite que a condução do estudo seja dada pelos os sujeitos, a partir de sua visão de mundo. Ao potencializar a voz dos sujeitos, permitindo que eles falem espontaneamente sobre suas vidas, o pesquisador constrói com eles uma relação horizontal, quebrando com os padrões tradicionais de pesquisa, onde o pesquisador dispõe do conhecimento e o sujeito apenas colabora com o estudo. Assim, o grande marco dessa metodologia é que ela “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita ser importante sobre sua vida” (GLAT, 2009, p. 30). Em outras palavras, esse tipo de investigação viabiliza ao pesquisador falar *com* os seus sujeitos, captando o seu ponto de vista diante de um contexto específico, e não falar *sobre* eles.

O objetivo deste tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como, conhecer as estratégias de *sobrevivência social* desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma. (GLAT; PLETSCH, 2009, p. 141).

A História de Vida aponta para a compreensão da realidade dos grupos foco do estudo a partir de suas falas e do relato de suas vivências. Antunes (2012) afirma que ao legitimar a voz daqueles que, cotidianamente, têm sido excluídos e silenciados, essa metodologia quebra com a “objetivação” dos sujeitos, trazendo, por via do diálogo, uma maior interação entre o pesquisador e sujeitos da pesquisa. Acreditamos que seja o ponto fundamental que diferencia este método de outras abordagens clássicas é, justamente, o “respeito que o pesquisador tem pela a opinião do sujeito” Glat (2009 p. 33). Assim, o pesquisador coloca-se no papel de “coadjuvante” no decorrer das entrevistas, na medida em que passa a ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre a sua própria história de vida.

Uma obra que procura reconhecer a voz dos sujeitos é do sociólogo Bourdieu (2011), no livro “a miséria do mundo”. Embora não sendo História de Vida o estudo trabalhou com biografias dos sujeitos a partir de suas narrativas. Neste livro o autor engajou uma discussão sobre o discurso das pessoas “invisíveis”, sujeitos que por estarem à margem da sociedade não tinham suas vozes e seus discursos reconhecidos. A análise foi feita numa pesquisa de âmbito internacional, com vários pesquisadores em diferentes países. Destacou-se a intenção de sensibilizar os leitores, fugindo das análises complexas do mundo social, apenas pelos os discursos sociológicos tradicionais, dando lugar as falas dos próprios sujeitos.

Ao potencializar as vozes dos sujeitos estigmatizados Bourdieu (2011) tenta compreender o espaço dos possíveis – onde acontece conflitos específicos, sofrimentos que são ditos pelos os que vivem essa realidade. Em seu trabalho, Bourdieu (2011), nos chama atenção para a dificuldade posta na relação entre o entrevistador e o entrevistado, já que, o entrevistador na qualidade de ouvinte precisa buscar a confiança do entrevistado ao falar de seu cotidiano. O que inspira um certo cuidado, já que essa relação deve ser respeitosa e discreta, resguardando a identidade de quem fala. Com isso, a postura do sociólogo é muito mais a escuta, ou seja, deixar o dialogo fluir pautada nas perguntas que aparecem no decorrer da conversa, evitando assim, quebrar o seguimento da fala do entrevistado.

Nessa perspectiva, o método de História de Vida se afasta de outras formas de investigação que utilizam depoimentos como entrevistas semiestruturadas ou questionários, pois, nessa o pesquisador elege e restringe os temas que serão analisados, mesmo com a

intenção de ouvir os sujeitos. Ou seja, o pesquisador direciona, por meio dos instrumentos de produção¹⁶ de dados, por exemplo, roteiro de entrevista, em grande parte, as questões a serem estudadas. Por outro lado, o método de História de Vida, ao usar entrevistas abertas, permite que a condução do estudo seja dada pelos próprios participantes, com base em sua visão de mundo (GLAT & PLETSCHE, 2009). Deste modo, esse método considera como única fonte de dados, o relato de vida conforme ela é narrada pelo o sujeito no decorrer da entrevista.

Assim, não é necessária a verificação da autenticidade absoluta dos fatos, pois o que interessa - como no caso da presente pesquisa - *é o ponto de vista do sujeito*. O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo o próprio ator. (GLAT, 2009, p. 30).

Nesse sentido, por potencializar a voz desses sujeitos da pesquisa, a abordagem metodológica de História de Vida permite que esse diálogo aconteça entre grupos historicamente excluídos e marginalizados pela a sociedade. Nas palavras de Augras, (2009, p. 13):

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.

Não podemos deixar de destacar que o trabalho pioneiro no Brasil em que essa metodologia foi utilizada com pessoas com deficiência intelectual foi a tese de doutorado de Glat (1988)¹⁷. Sua tese teve como objeto de investigação o cotidiano de 35 mulheres com deficiência intelectual, com idades entre 13 a 60 anos. Este trabalho é visto como um marco para a Educação Especial, por ser um dos primeiros estudos acadêmicos que deu destaque à fala de pessoas com deficiência. Consequentemente, viabilizou novas reflexões e pesquisas que investigaram o desenvolvimento psicossocial, autodefensoria¹⁸ e autogestão. Isto posto, Glat afirma:

¹⁶ Utilizamos o termo produção de dados, no lugar de coleta de dados, por entender que o sujeito ouvido é quem elabora os dados, ao narrar sua história de vida.

¹⁷ Com o título *Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*, o texto da tese completa foi publicado em 1989, com versão revisada, em 2009 (GLAT, 2009). No presente trabalho estamos utilizando a edição de 2009.

¹⁸ *Self-advocacy* ou Autodefensoria se refere ao processo político que resgata a autonomia de pessoas com deficiências, que por sua vez, passam a lutar pessoalmente pela a defesa dos seus direitos. Criando sua visibilidade através da expressão de seus desejos e necessidades, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas (GLAT, 2004).

[...] ao refletir sobre quase 15 anos de atuação na área da deficiência mental, percebi que a minha postura, como a da maioria dos meus colegas, era elitista (como acadêmica) e maternalista (como clínica): eu sabia e eu ajudava. No entanto, nunca havia efetivamente parado para ouvir o que os consumidores desse meu saber e trabalho tinham para me contar. (2009, p. 27).

Estudos que priorizem o Método de História de Vida contribuem efetivamente para a construção do conhecimento sobre pessoas com deficiência. Além disso, os resultados obtidos em pesquisa podem e devem contribuir para propostas e estratégias favoráveis ao atendimento e relações sociais desses sujeitos. Através da escuta, essa investigação traz uma perspectiva de análise reflexiva, pelo o qual, o pesquisador tem o papel de aprendiz, de acordo com as palavras de Augras (1989, p.12):

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.

Em síntese, esse trajeto metodológico contribui para a livre fala de grupos estigmatizados e excluídos historicamente. Ao reconhecer como legítima as narrativas desses sujeitos, esse viés metodológico valoriza a escuta desses grupos. Outro ponto, que merece destaque, é a constituição de uma fonte rica de dados, na medida em que, esse método oportuniza o resgate da identidade desses indivíduos, além de suas relações familiares/profissionais e sociais. De acordo com o exposto, consideramos que a consolidação da metodologia História de Vida no campo da Educação Especial contribui para uma rica análise sobre as pessoas com deficiência, partindo de “dentro para fora”, da visão de mundo de quem fala e não de quem ouve.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram desse estudo sete jovens com deficiência intelectual, de ambos os sexos, quatro mulheres e três homens. Levando em consideração o contexto atual de inclusão escolar, e tendo como foco a visão dos próprios sujeitos sobre o seu percurso de vida foram selecionados como sujeitos, pessoas com deficiência intelectual que tivessem vivido a realidade das escolas comuns. Nessa perspectiva, os critérios de seleção foram que os

participantes fossem jovens ou adultos com diagnóstico de deficiência intelectual, e estivessem frequentando, ou tivessem frequentado o ensino comum.

Para encontrar os sujeitos que participaram dessa pesquisa, contamos com a ajuda de alguns colegas professores que abriram as portas de suas instituições e permitiram o nosso contato com estudantes que correspondessem ao perfil do estudo. Tivemos acesso ao Colégio Pedro II (escola federal de excelência do estado do Rio de Janeiro), a Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes (localizada no município de Duque de Caxias) e ao Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD19). Todas as instituições estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Nessas instituições acima, tivemos a oportunidade de selecionar, juntos aos professores, os sujeitos que se encaixavam nos critérios escolhidos. Apresentamos a pesquisa para esses sujeitos junto aos seus responsáveis. Após o esclarecimento dos objetivos desse estudo é que posteriormente, foi marcado encontros para a realização das entrevistas. O quadro abaixo traz algumas informações sobre os sujeitos.

Quadro 1 - Informações sobre os participantes da pesquisa

NOME²⁰	IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE²¹
IRIS	46	9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF)
MARIA	44	3º ANO DO (EF)
IGOR	23	1º ANO DO ENSINO MÉDIO
MARCOS	17	8º ANO DO (EF)
EMANUEL	18	8º ANO DO (EF)
CAMILA	21	7º ANO DO (EF)
LARA	25	ENSINO MÉDIO COMPLETO

Fonte: elaborado pela autora

¹⁹ O Centro objetiva oferecer de forma integrada serviços nas áreas de educação, esporte e lazer, saúde, assistência social, trabalho e tecnologia, para a promoção e inclusão da pessoa com deficiência e sua família em um único espaço. Oferece serviços aos segurados com deficiência do INSS, em agência totalmente adaptada, iniciativa única no Brasil. ”. Fonte: www.acessibilidadeinclusiva.com.br/ciad-centro-integrado-de-atencao-a-pessoa-com-deficiencia. Acesso em: 10 de abr. de 2017.

²⁰ Todos os nomes dos sujeitos são fictícios a fim de preservar suas identidades.

²¹ O ano de escolaridade se refere a escolaridade máxima que esses sujeitos haviam chegado até o momento da entrevista.

Não foi solicitado o histórico escolar dos entrevistados, já que, o foco dessa seleção foram os sujeitos e não as instituições que eles frequentam ou frequentaram. Dessa maneira, contamos com as informações dadas pelos os próprios sujeitos, nas entrevistas, para elaborar esse quadro abaixo com o perfil do percurso escolar de cada um.

Quadro 2 - Perfil do percurso escolar dos sujeitos

IRIS	Frequentou escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Já frequentou também escolas especiais por um ano. Iris parou de frequentar a escola no 9º ano no ensino comum. Atualmente participa de atividades no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD)
MARIA	Frequentou a escola municipal México, localizada no bairro de Botafogo no Rio de Janeiro, onde foi alfabetizada. Teve experiências anteriores em outras escolas da rede municipal. Já frequentou escolas especiais. Maria cursou até 3º ano do ensino fundamental no ensino comum. Atualmente participa de atividades no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD).
LARA	Frequentou escolas públicas fora do Estado do Rio de Janeiro. Terminou o ensino médio na escola estadual Antônio Figueira de Almeida no Rio de Janeiro. Nunca frequentou escolas especiais. Atualmente participa de atividades no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD).
CAMILA	Foi aluna da rede municipal de ensino por muitos anos onde chegou até o 7º ano do ensino fundamental. Atualmente frequenta a Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto no Rio de Janeiro. Participa também de atividades no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD).
EMANUEL	Frequentou escolas da rede municipal de ensino. Atualmente é aluno da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes localizado no Rio de Janeiro, onde está cursando o 8º ano do ensino fundamental. Nunca frequentou escolas especiais.
MARCOS	Atualmente é aluno da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes localizado no Rio de Janeiro, onde está cursando o 8º ano do ensino fundamental. Nunca frequentou escolas especiais.
IGOR	Frequentou escolas da rede privada de ensino no Rio de Janeiro, somente nos dois primeiros anos de escolaridade. Desde então, é aluno do Colégio Pedro II na modalidade da EJA, onde está cursando o 1º ano do ensino médio. Nunca frequentou escolas especiais.

3.3 Procedimentos éticos iniciais para a realização das entrevistas

Para este estudo foram adotados procedimentos éticos de acordo com as normas da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A pesquisa foi cadastrada e aprovada na base nacional unificada de registros de pesquisas - Plataforma Brasil junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. No contato inicial, explicamos aos sujeitos a natureza da pesquisa e eles foram convidados a participar do estudo. No primeiro encontro com cada um, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1), reforçando os objetivos da pesquisa e a sua participação na mesma. Após este esclarecimento e consentimento, a entrevista foi iniciada.

Segundo Antunes (2012):

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 (ANTUNES, 2012, p. 82).

Assim, todos os sujeitos assinaram o TCLE antes de iniciar a entrevista. No caso de Marcos, por ser menor de idade, seu responsável também assinou o termo junto com ele. Foi afirmado que suas identidades não iriam ser divulgadas e uma cópia do termo foi deixado com os sujeitos para que pudessem entrar em contato em caso de alguma dúvida. _Procuramos deixá-los à vontade a fim de quebrar o gelo inicial no momento da entrevista. Sempre que possível, para os encontros, foram escolhidos lugares tranquilos e silenciosos para realizar as entrevistas. Os lugares foram escolhidos pelos os sujeitos da pesquisa. A entrevista com o Igor ocorreu no Shopping Nova América. Este lugar foi escolhido pela a família por ser mais perto da região onde moram. Ele foi acompanhado por sua família até o local mercado, e ao termino da entrevista, os responsáveis vieram busca-lo. As entrevistas com o Marcos e Emanuel ocorreram na própria escola que frequentavam. Os horários foram agendados previamente com a direção da escola e com os sujeitos. Já as entrevistas com a Maria e Iris ocorreram dentro do CIAD. Em horários em que elas estariam dentro da instituição. Por fim,

as entrevistas realizadas com a Camila e Lara foram realizadas dentro do CCBB²² após um passeio promovido pelo o CIAD.

No momento das entrevistas, os responsáveis foram solicitados para deixarem o ambiente onde elas iriam ser realizadas. Isto foi feito para que os sujeitos não se sentissem constrangidos ao falar de alguma parte de suas vidas. Nesse momento, foi esclarecido também que nada do que eles falassem ali, iria ser reportado as suas famílias ou aos seus professores. Essa conversa informal feita antes do início da entrevista foi essencial para que o sujeito se sentisse mais à vontade para falar livremente.

3.4 Entrevistas

Conforme mencionado, na abordagem metodológica de História de Vida não se faz o uso de entrevistas semiestruturadas ou questionários com conteúdo pré-selecionados seguindo temas a serem abordados, a priori. Com tal característica, o procedimento básico de produção de dados dessa metodologia consiste em uma entrevista aberta, na qual os sujeitos ficam livres para falar de acordo com suas experiências e visão de mundo, ou seja, aquilo que eles acham de mais importante de suas vidas (SANTOS E GLAT, 1999). Isto é, não se tem um roteiro prévio assim, a direção da conversa, bem como os tópicos principais a serem discutidos são trazidos espontaneamente, pelo entrevistado.

A característica mais importante desta abordagem, portanto, é que a entrevista não é determinada a priori pelo pesquisador por meio de perguntas padronizadas e/ou previamente formuladas, mas sim pelos informantes (pesquisados): pela maneira como eles selecionam, interpretam, valorizam e transmitem suas experiências de vida. (GLAT E PLETSCHE, 2009, p. 143).

A entrevista na História de Vida tem seu início marcado com uma “pergunta chave”, a partir da qual se desenvolve toda a conversa. Como mencionado, esta pesquisa busca compreender os relacionamentos familiares, profissionais, e pessoais dos sujeitos entrevistados. Para isto, foram elaboradas “perguntas chaves”, por exemplo: “Como é a sua vida? Gostaria que você me falasse pontos que você considera importantes na sua vida”. Com base nas colocações apresentadas nas falas dos sujeitos entrevistados, o pesquisador pode formular novas questões, estabelecendo novos comentários a fim de elucidar ou adentrar

²² Centro Cultural do Banco do Brasil.

sobre algum aspecto. Visto isso, o pesquisador tem a liberdade para realizar perguntas ou levantar questões que elucidem ou investiguem mais a fundo pontos que tem relação com os objetivos do estudo (GLAT et. al., 2004). Como afirmam Spindola e Santos (2003):

Todavia, para minimizar a possível ansiedade e expectativa em relação ao *não dito* é possível lançar mão de mais perguntas para apresentar caso não abordem aspectos que o pesquisador acredite serem relevantes. Entretanto caso necessite de algum esclarecimento maior, pode-se solicitar à depoente que fale mais sobre algum aspecto que não ficou esclarecido e clarificar as informações a respeito do assunto (SPINDOLA E SANTOS, 2003, p. 124).

A utilização desse tipo de entrevista é um dos pontos centrais dessa metodologia. Vários autores ressaltam a importância da interação, assim como, o diálogo constante construído entre o pesquisador e o pesquisado nessa abordagem (SANTOS, GLAT, 1999; GLAT, 2009; GLAT, DUQUE, 2003; CARNEIRO, 2007). Vale ressaltar que o uso de entrevistas abertas não é considerado apenas como procedimento de produção de dados, mas sim, uma ocasião de reflexão e questionamento para ambos, já que, ao narrar a sua vida, o sujeito estará compartilhando, concomitantemente, com o pesquisador uma análise “prospectiva e avaliativa” (GLAT E PLETSCH, 2009, p. 143).

Na metodologia de História de Vida não existe um limite para a duração da entrevista. Essa duração pode variar de acordo com a disposição do sujeito, ou quando o mesmo não tem mais nada a acrescentar. Não há, também, uma determinação específica para o número mínimo de sujeitos que serão entrevistados. A produção de dados se torna suficiente quando chega ao que (BERTAUX, 1980 apud GLAT e PLETSCH 2009, p. 143) determina como “ponto de saturação”: “quando, a partir de um certo número de entrevistas, o pesquisador tem a impressão de não apreender nada de novo no que se refere ao objeto de estudo”. Ou seja, quando o pesquisador nota que não existe mais nada inédito para investigar acerca do objeto de estudo e que os relatos começam a ficar repetitivos, a produção de dados é considerada completa. As entrevistas devem ser gravadas em áudio ou em vídeo, e transcritas em forma de texto, posteriormente. (GLAT & PLETSCH, 2009).

Os procedimentos de produção de dados adotados neste estudo seguiram então os pressupostos apresentados acima, em acordo, também, com o que foi aplicado por GLAT (2009). Desta maneira, as narrativas dos sujeitos da pesquisa foram produzidas através de entrevistas abertas, começando com uma pergunta chave: “ Você poderia falar um pouco sobre a sua vida? ”. A partir daí foi permitido que o sujeito falasse livremente. Somente um dos entrevistados, que foi o caso de Marcos, precisou ser incentivado mais vezes para que ele

pudesse contar, de forma espontânea, sobre sua história de vida. Entretanto, após o primeiro contato e a quebra do “gelo” inicial, Marcos conseguiu falar. Os sujeitos, em sua maioria, falaram espontaneamente sobre as suas vidas, sem precisar de incentivos ou perguntas.

A partir desse contato a conversa foi fluindo. O diálogo somente foi interrompido quando um assunto não ficava muito claro, então, foi solicitado para que o sujeito falasse um pouco mais sobre um determinado ponto que ele mesmo já havia comentado a priori. Nada de novo foi acrescentado ou perguntado na entrevista, somente os assuntos que os próprios sujeitos traziam, eram aprofundados. Vale ressaltar que, essa conversa ocorreu de forma respeitosa, sempre priorizando então, os assuntos que os entrevistados falavam de forma natural. O nosso papel principal foi de escuta e não de fala.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, textualmente, de forma literal. Elas tiveram a duração de 40 minutos a uma hora e meia. O tempo foi definido de acordo com a disposição dos sujeitos a falarem sobre suas vidas. Assim quem definiu o final da entrevista foi o entrevistado. Seguindo as recomendações de Glat et al (2004), as entrevistas foram transcritas logo após sua realização, ao longo da pesquisa. Com tal procedimento foi possível identificar os temas mais recorrentes nas entrevistas e os assuntos que eram comuns a todos eles. Quando chegamos na quinta entrevista, foi possível perceber nas transcrições que os assuntos, ou seja, os temas estavam semelhantes. No entanto, haviam mais entrevistas com homens do que com mulheres. Na tentativa de equilibrar esse número, mais duas entrevistas com mulheres foram marcadas. Ainda assim, os temas continuaram semelhantes aos das outras entrevistas. Seguindo os pressupostos dessa metodologia, optamos por encerrar a produção de dados na sétima entrevista.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Com base na transcrição literal das entrevistas, foram identificados os conteúdos mais recorrentes nas narrativas dos participantes. A partir da identificação desses conteúdos mais frequentes, é que foi possível organiza-los em eixos temáticos. Para que um assunto se tornasse um eixo temático, consideramos que o mesmo fosse mencionado pelo menos em três, das sete entrevistas realizadas

Como se trata de uma metodologia bastante flexível, não há imposição de procedimentos específicos para se realizar a análise de dados. O procedimento básico, porém, consiste em identificar a partir da transcrição das entrevistas os conteúdos ou tópicos mais frequentes que emergem do discurso dos entrevistados, os quais serão posteriormente agrupados em categorias de análise ou núcleos temáticos. (GLAT & PLETSCHE, 2009, p. 144).

Logo, as categorias de análises não são preestabelecidas, justamente o oposto, esses núcleos temáticos vão surgindo naturalmente, à medida que o processo de análise é estabelecido e depois interpretados a luz do referencial teórico escolhido (ANTUNES, 2012).

Para Glat (2009):

[...] 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. [...]. É, portanto, através dos relatos de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo. (GLAT, 2009, p. 30).

À vista disso, a análise das entrevistas ocorreu em três etapas: pré-seleção, exploração do material e interpretação das narrativas. A primeira etapa se refere a separação das narrativas individuais, os fragmentos que serão analisados, levando em consideração os aspectos mais predominantes nas entrevistas. Ou seja, os tópicos mais frequentes que emergiram das narrativas dos sujeitos, foram selecionados para a categorização. Já a segunda etapa, consistiu na categorização das informações selecionadas, formando então os eixos temáticos que foram analisados. Por fim, a terceira etapa, traduziu-se na interpretação, ou seja, na análise dos dados produzidos (PLETSCH, 2014a). Isto posto, no capítulo a seguir apresentaremos as categorias formadas e as análises das narrativas.

4 HISTÓRIAS DE VIDA: DESVENDANDO NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos (...) só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias

Delory- Momberger, 2006, p. 36

Neste capítulo são analisados os eixos temáticos que emergiram das narrativas dos sete sujeitos entrevistados / participantes. Dessa maneira, são as falas dos sete participantes desse estudo que embasaram os questionamentos e discussões apresentados neste capítulo. Todos os entrevistados tinham experiência no ensino comum, entretanto, nem todos estavam frequentando a escola no momento da entrevista. Elaboramos um quadro para explicitar a trajetória escolar dos sujeitos. Essas informações foram colhidas a partir dos relatos dos entrevistados.

Quadro 3 - Trajetória escolar dos sujeitos

NOME	IDADE	ANO DE ESCOLARIDADE
IRIS	46	Terminou o 9º ano do ensino fundamental em escola comum, atualmente não está frequentando nenhuma instituição de ensino.
MARIA	44	Terminou o 3º ano do ensino fundamental em escola comum, atualmente não está frequentando nenhuma instituição de ensino.
IGOR	23	Está cursando o 1º ano do ensino médio no ensino comum.
MARCOS	17	Está cursando o 8º ano do ensino fundamental no ensino comum.
EMANUEL	18	Está cursando o 8º ano do ensino fundamental no ensino comum.
CAMILA	21	Terminou o 7º ano do ensino fundamental em escola comum, atualmente está frequentando uma escola especial.
LARA	25	Terminou o ensino médio em escola comum.

Fonte: elaborado pela autora

Através da escuta da realidade desses jovens e adultos procuramos entender algumas singularidades de suas trajetórias de vida. Ao compartilhar suas histórias os sujeitos nos mostram a sua visão sobre seu cotidiano, seus relacionamentos e seus percursos escolares. Ao abrimos mão do viés da observação empírica para a compreensão da vida dos sujeitos sob a sua própria ótica, torna-se de fato possível compreender seu contexto.

Conforme explicitado no capítulo anterior, tendo como base Glat (2009), após a transcrição, as entrevistas foram analisadas a fim de identificar os temas predominantes, os quais serão discutidos no presente capítulo. Para que um assunto se tornasse um eixo temático, consideramos que o mesmo fosse mencionado pelo menos em três das sete entrevistas realizadas. Sendo assim, esses temas emergiram dos assuntos trazidos espontaneamente pelos sujeitos em suas narrativas e foram organizados em três eixos temáticos: Experiências de vida, Escola e Relacionamentos.

4.1 Experiências de vida

Esse tema foi constituído através das falas dos sujeitos que contaram sobre suas experiências no trabalho, aspirações para o futuro, atividades diárias e lazer. O tema escola também apareceu como experiência de vida, contudo, optamos por destaca-lo desse contexto, por apresentar um volume maior de informações.

4.1.1 Trabalhei ... foi o meu sonho.

O tema trabalho apareceu nas entrevistas tanto como relato de experiências, quanto como planos para o futuro.

- Eu trabalhei ano passado nas olimpíadas.
- Nossa ... que legal; como foi isso?
- Foi o meu sonho né.. lá eu conheci mais gente ainda. Foi muito legal. Trabalhei lá na Barra. Foi a primeira vez que eu trabalhei. Recebi até um certificado no final. A gente foi recepcionista, receber o público. Foi muito legal. O público adorou a gente. Eles confiava muito na gente. A gente indicava as arenas olímpicas. O público passou do mundo inteiro lá. Eu consegui com a ajuda dos meus coordenadores, eles

me guiavam e eu era muito animada. Eu dei até entrevista na Fátima Bernardes. No final das olimpíadas.
(Lara, 25 anos, ensino médio completo)

Lara nos contou com entusiasmo como foi a sua primeira experiência no trabalho. Ao narrar essa vivência foi possível perceber que o trabalho se tornou um ponto de muito valor na sua vida. Lara se sentiu importante, nesta experiência, na medida em que mostrou (inclusive a si própria) que tem competências, ao indicar às pessoas os lugares que elas deveriam ir estabelecendo assim, uma relação direta e autônoma com os espectadores dos jogos.

De acordo com Redig (2016) o trabalho faz parte da construção de identidade social e reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto cidadão produtivo, contribuindo para a confiança, autoestima e o status do sujeito, permitindo crescimento e desenvolvimento de autonomia, além, é claro, do retorno financeiro. A autora lembra que o próprio conceito de cidadania é postulado pela forma que o homem se insere no mundo da produção e do consumo (QUIDIM E LAGO 2012 apud REDIG 2016). Na fala de Lara é possível perceber esse reconhecimento do trabalho como ferramenta de formação de identidade, autonomia e crescimento.

Frequentemente a pessoa com deficiência é tida como inadequada para produzir e inapta a enfrentar situações de cobrança, como no relato abaixo:

- Eu fazia tudo, limpa aqueles prédios todinhos (...) É eu já trabalhei lá no Leme também. Nessa mesma firma de serviços gerais. Aí eles tinham uma encarregada lá, né. .. aí quando eu fiquei, quando comecei a ficar doente dos braços -- ainda tenho problema na mão, a correção motora ainda não tá legal -- aí ela dizia que eu era mole, aí ficava falando lá. Aí eu disse pra ela: - eu não posso mais trabalhar nisso, não aguento mais fazer. Aí eu comecei a chorar, a ficar doente, de não ter mais sossego pra dormir.
- Mas agora você ainda está lá?
- Não, eu não tô mais, eu saí; mas ainda consta que eu estou lá. Eu me aposentei (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental)

Neste relato podemos ver que a inabilidade de Iris de produzir, seja ou não relacionado à sua condição de deficiência, mostra que possivelmente ela não recebeu nenhuma adaptação ou customização para a sua entrada no mercado de trabalho. Ao não se adaptar ao ambiente de trabalho escolhido e deixar de fazer parte dele, Iris tem o seu direito de cidadã negado. Na medida em que, como dito a priori, o trabalho está diretamente relacionado a nossa identidade social e o reconhecimento de nossas potencialidades como cidadãos produtivos (REDIG, 2016).

A discussão sobre a capacidade de pessoas com deficiência intelectual se inserirem no mercado de trabalho vem sendo discutida abundantemente (LOBATO, 2009; SIQUEIRA, OLIVEIRA-SIMÕES, 2009; NOHARA, ACEVEDO E FIAMMETTI, 2009; REDIG, 2016; entre outros). Atualmente é provado que pessoas com deficiência intelectual são capazes de exercer diferentes cargos de trabalho não qualificado e semiquualificados, desde que sejam dados um treinamento adequado (GLAT, 2009; OMS, 1985; REDIG, 2016; entre outros). Como é possível ver na fala de Lara que ao receber treinamento e ajuda dos seus coordenadores, ela conseguiu cumprir com suas atividades laborais:

Eu consegui com a ajuda dos meus coordenadores, eles me guiavam. (Lara, 25 anos, ensino médio completo).

Redig (2016) alerta que as escolas, exceto o ensino profissional, não viabilizam a preparação ou a capacitação necessária a jovens e adultos considerados “normais” (ou seja, aqueles que não possuem nenhuma incapacidade facilmente detectável), para ingressarem no mercado de trabalho. Não obstante, para a pessoa com deficiência intelectual, na ausência dessas iniciativas, a possibilidade de conseguirem algum emprego que atenda às suas singularidades é bastante reduzido (REDIG, 2016).

Nessa perspectiva, entendemos que a pessoa com deficiência possui especificidades, que por consequência de sua condição, é difícil a execução de algumas tarefas. Com isso, exigir que uma pessoa com deficiência execute as mesmas funções que outras pessoas, se torna uma ação excludente. Esse tipo de exclusão transfigura-se em mais uma barreira para que pessoas com deficiência consigam encontrar atividades laborais que atendam às suas necessidades. Nas palavras de Redig (2016, p. 53) “Neste sentido, é importante resgatar o conceito de equidade, ou seja, o fundamental não é dar exatamente as mesmas condições, mas sim garantir os meios para que os sujeitos possam se valer das oportunidades oferecidas para o êxito na escola e no mercado de trabalho”. Contudo, com o mercado cada vez mais competitivo e com altas taxas de desemprego, além das exigências de escolarização para grande parte dos cargos, as possibilidades de contratação de pessoas com deficiência acabam sendo restringidas (GLAT, 2009).

Durante as entrevistas, três sujeitos mencionaram o desejo de trabalhar, embora ainda indefinido, até por aqueles que ainda não tinham tido experiências laborais.

- Eu quero trabalhar quando sair da escola.
- No que você gostaria de trabalhar?
- Não sei. (Marcos, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental)

- Quando eu sair da escola, eu vou trabalhar. Eu já botei (...) eu já tenho até carteira de trabalho. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental)

- A minha vida é (...) eu pretendo terminar os estudos, é (...) depois (...) arrumar um bom emprego, e continuar a vida na família, é, quem sabe um dia, eu arrumar uma, (risos), aí (...) é sei lá (...). (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio)

Essas falas vêm de encontro com os dados obtidos por Glat (2009) em sua pesquisa com mulheres com deficiência intelectual. A autora discute que apesar das limitações e dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, esta parece ser uma das maiores aspirações da pessoa com deficiência. Além disso, os entrevistados também nos contaram um pouco sobre seus desejos para o futuro.

- Eu queria escrever um livro.

- Sobre o que?

- Um livro de romance. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental)

- Um dia eu quero ser tocador profissional (...)

- Você me disse que quer tocar, né, que adora música. Disse que queria ser músico, e também me disse que quando saísse da escola queria trabalhar com manutenção. Como é que você vai fazer com a ideia de ser músico?

- Ou ter dois empregos. Aprendendo a tocar música e trabalhar em manutenção. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental) .

- Eu gostaria de fazer engenharia né, mas aí eu vou precisar da matemática né (...)
(Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental)

- (...) eu pretendo fazer faculdade de dança ou educação física. (Lara, 25 anos, ensino médio completo)

- Daqui há pouco, é, quando eu terminar (o ensino médio) vou receber o meu diploma, e aí eu vou arrumar (...) técnico de administração né. E aí eu, tem que saber qual técnico que eu vou fazer, qual tipo de técnico, aí (...)

- Qual curso técnico você gostaria de fazer?

- Eu tava pensando fazer gastronomia né, porque lá em casa, por exemplo, a comida está pronta, que, aí antigamente, eu fazia. Por exemplo, sobrou a comida eu dava uma misturada; sobrava carne, pegava a batata; aí eu boto tudo junto, aí eu misturo, aí eu (...)

- Então você quer fazer gastronomia quando sair do colégio? Conte-me mais sobre isso.

- É isso, ou alguma coisa na parte mecânica. Eu gosto de carro, eu gosto de peça de carro, mola, lanterna. Essas coisas.

- Então você pensa fazer alguma coisa em relação a carro?

- Peça de carro, mola, lanterna, essas coisas, a parte do motor do carro, parte mecânica. (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Podemos notar nos trechos dos três últimos relatos acima, como é com qualquer jovem, que o desejo de continuar o percurso escolar e entrar no mercado de trabalho é grande. Há inúmeras atividades laborais que pessoas com deficiência intelectual podem realizar (trabalhos na indústria, prestações de serviço, no comércio, entre outros), cabe aos assistentes sociais e conselheiros vocacionais direcionar esses sujeitos. Esse direcionamento não deve se

resumir a treinamentos específicos para algumas atividades, mas sim buscar o equilíbrio entre: 1) adaptação ao mercado de trabalho; 2) habilidade cognitiva e adaptativa do sujeito; 3) vocação e desejos pessoais (GLAT, 2009).

Porém, nada nas falas dos sujeitos indica que eles tenham recebido algum tipo de orientação em termos de escolha de cursos e /ou profissões. Podemos notar essa questão na dificuldade dos sujeitos em definir com o que gostariam de trabalhar e como fariam isso. Por exemplo, Iris se mostrou confusa ao dizer que gostaria de fazer engenharia, mesmo sabendo que tem muita dificuldade em matemática. Isso nos mostra que a matemática é vista como uma barreira para ela, no entanto, o seu desejo continua sendo fazer faculdade de engenharia, o que é muito provável que ela não faça. Contudo, nada impede que Iris faça outros cursos que se adaptem às suas necessidades e habilidades.

O espaço de trabalho deve ser conquistado pela a pessoa com deficiência dentro de suas habilidades. Ao mesmo tempo, esse ambiente precisa estar de acordo com a capacidade e aptidão desses sujeitos. A deficiência não pode ser vista como um fator excludente na contratação dessas pessoas no mercado de trabalho. Pelo o contrário, essas pessoas podem buscar seu reconhecimento social através de suas competências nas atividades laborais. Sendo assim, a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho deve ser uma realidade em nossa sociedade.

4.1.2 Minha mãe não deixa eu sair assim não.

Neste segmento trataremos do tema atividades diárias (atividades de lazer, atividades de esportes/artes, atividades domiciliares) que foi citado por seis dos sete entrevistados. Não necessariamente todos os seis sujeitos falaram desses três tipos de atividades especificadas acima, mas pelo menos uma delas foi citada por cada um. Percebemos que quando falavam sobre os passeios e sobre atividades que mais gostavam de fazer, na maioria das vezes, estes se restringiam muito a casa, família, a igreja (espaços que a família frequenta), ou ambientes que a própria escola ou centros integrados de apoio a pessoa com deficiência ofereciam. De fato, muitos relatos revelaram que os sujeitos gostariam de ter mais autonomia para atividades de lazer por exemplo, contudo a superproteção dos pais os impedem.

- Só não saio pra longe sozinha, mas pra perto saio sozinha, mas aviso pra minha mãe. Ela sabe (...). Minha mãe não deixa eu sair assim não. Só saio quando tem uma festinha, passeio assim só. Só assim que eu posso sair.

- Mas você gostaria de sair mais vezes?

Sim (...), mas eu respeito ela, né. Ela fala 'não', aí eu não vou. Ela fala "não", aí eu respeito ela. Ainda mais que o Rio tá perigoso. Tá tudo muito perigoso. Você sai e não sabe se volta (Maria, 44 anos, 3º ano do ensino fundamental)

- Eu ia sozinha para escola. Aí, ontem eu fui fazer o passe do metro. Eu já dei entrada, aí em 60 dias eu tenho que pedir para alguém pra ver se já está pronto. Eu gosto de andar sozinha, mas nem sempre dá.

- Por que?

- A minha mãe fica preocupada as vezes (...) o Rio tá bem violento, sabe. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental).

- Eu tenho que pegar um pouco mais de experiência. No caso de sair assim, meus pais ficam com medo, né; aí eu acabo não indo. Mas eu conheço o lugar, o problema é que eles ficam preocupados comigo.

- Mas você acha que você conseguiria sair sozinho?

- Conseguiria porque eu conheço os lugares. Esse shopping aqui, por exemplo, eu conheço. Por exemplo, eu tenho a minha autoescola, né, toda a terça, todo dia, toda a terça eu vou sozinho para minha autoescola. Já estou acostumado a ir sozinha para a minha autoescola.

- Como é o caminho até a sua autoescola?

- Eu desço aquela rua de baixo mesmo, eu vou andando. Aí eu vou o sozinho, aí eu vou andando, eu com o Vitório (cachorro); mas eu vou andando sem a ajuda dele, vou sozinho numa boa. Aí o problema é, aí, por exemplo, se eu quero passear no shopping, aí eu tenho que aprender qual ônibus eu tenho que pegar. Entendeu?! Qual ônibus eu tenho que pegar (...) aonde você tem que trocar, aí a preocupação dele (dos pais) é essa. Mas eu conheço, né (...), mas a preocupação deles é essa.

- Mas você gostaria de ir ao shopping assim sozinho?

- Até gostaria né, mas (...) (pausa longa). (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Conforme dito, nessas falas, percebemos como a autonomia desses sujeitos é cerceada pela a superproteção de seus familiares. Na literatura encontramos uma gama de discussões acerca da relação familiar com pessoas com deficiência intelectual, os autores, apontam que a superproteção é uma característica predominante nessas famílias (GLAT, 2009, KROEFF, 2012, CASTANHEIRA, 2014). A chegada de um filho com deficiência em uma família é sempre uma surpresa. Logo, a família acaba sendo afetada com esse acontecimento, trazendo consequências significativas na vida de uma pessoa que nasce com alguma deficiência, já que não há uma preparação para tal, até que aconteça. Castanheira (2014, p. 72) comenta que:

Através desse controle a família pode não permitir que a criança cresça emocionalmente criando uma rede de interdependência entre os membros, pois os pais (geralmente as mães) assumem o papel de cuidadoras negligenciando outros aspectos de suas vidas de tal forma que a emancipação da pessoa que é cuidada por ela passa a ser uma ameaça à sua própria identidade.

A superproteção então, pode influenciar na formação da identidade e na autonomia desses sujeitos. Vale ressaltar que essa característica não é exclusiva dessas famílias, ou seja,

outras famílias que não possuem filhos com deficiência também podem apresentar tal característica (superproteção). Contudo, em famílias que possuem filhos com algum tipo de deficiência, a superproteção se torna mais evidente (KROEFF, 2012).

A superproteção nesse contexto é compreensível, embora deve ser evitada. Essas ações restringem a autonomia desses indivíduos, tornando-os cada vez mais dependentes de seus pais. Podemos afirmar que esses indivíduos não conseguem usufruir o que é comum aos jovens com a mesma idade, como sair sozinho, ir ao shopping por exemplo. Nas palavras de Castanheira, (2014, p. 76-77)

Andar sozinho, ir ao cinema ou à praia depende muito da relação estabelecida com os familiares, da confiança e da iniciativa dos jovens em mostrar que são capazes de fazer as mesmas que os outros fazem. Depende também do “nível” da deficiência intelectual, pois muitas vezes, apesar da idade, eles apresentam comportamentos infantis, seja pela gravidade da deficiência ou pelo tratamento recebido pelas pessoas de seu convívio.

Glat (2004) ressalta que a deficiência intelectual é uma condição orgânica incapacitante, que de fato acarreta dificuldades para o desenvolvimento da vida social e acadêmica do indivíduo, que serão maiores ou menores de acordo com o grau de comprometimento de cada um. Todavia, “é fato também que o grau de desenvolvimento e maturidade que uma pessoa --- tenha ela uma deficiência ou não --- será capaz de atingir, não depende unicamente de fatores internos, mas, sobretudo, do tipo de oportunidade que ela terá em sua vida.” (GLAT, 2004, p. 2). Desta forma, independente de fatores internos, pessoas com deficiência geralmente apresentam dificuldades em seu desenvolvimento social e acadêmico. Porém, como poderia ser diferente, se desde pequenos são condicionados a serem dependentes e incapazes.

Como podemos observar nos relatos, os sujeitos mostram ter vontade de sair sozinho, e muitas vezes se consideram capazes disso, mas são desencorajados, e até mesmo proibidos, por seus familiares. No caso de Igor isso fica claro quando ele diz que gostaria de ir ao shopping sozinho, afirmando conhecer o shopping, mas não o faz por preocupações dos pais. Igor também conta que está fazendo autoescola, o fato de dirigir sozinho pode ser considerado como um ato de autonomia. Entretanto, se seus pais ficam preocupados com a ida de Igor ao shopping, fazendo com que o mesmo acabe não indo, será que seus pais se sentirão confortáveis com ele dirigindo sozinho?

Já no caso de Maria e Iris, ambas com mais de 40 anos, além de não realizarem muitas atividades sozinhas por precaução dos pais, revelam ter medo do Rio de Janeiro, quando

afirmam ser uma cidade perigosa. Glat (2009) comenta que a violência no Rio não é impedimento para muitos jovens e adultos saírem de suas casas, e caso os pais venham a proibir, é provável que eles continuem saindo. Em sujeitos com deficiência intelectual a violência no Rio se torna um impedimento insolúvel, fazendo com que a sua independência seja afetada, na medida em que essas pessoas deixam de sair de casa. Nessa direção, podemos nos questionar se os seus familiares iriam deixá-las saírem, mesmo com a violência, se elas não tivessem uma deficiência?

A superproteção impede que esses sujeitos experimentem situações adversas comuns a vida cotidiana, que são essenciais na construção de autonomia, independência, desenvolvimento social e individual. Negar isso, é reduzir ainda mais as suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento humano. Nessa lógica, notamos que raramente é oferecido às pessoas com deficiência, no geral, e no caso específico, aqueles com deficiência intelectual, a chance de aprenderem a tomar suas próprias decisões, exteriorizar suas vontades e sentimentos, ou as ferramentas necessárias para que eles próprios lutem pelo o que almejam (GLAT, 2004). Em outras palavras, não se trabalha a ideia de que eles são capazes de tomarem suas próprias decisões, pelo contrário, se passa a ideia de que esses sujeitos são incapazes e não podem construir suas próprias histórias de vida. Como Glat (2004, p. 6) afirma:

O princípio básico é que todos os indivíduos têm o direito de fazer suas opções e tomar decisões sobre sua vida, e fazer com que essas sejam respeitadas. Mais ainda, todos têm o direito de errar, e aprender com seus erros. Nesse sentido, cabe aos profissionais e familiares que lidam com pessoas com deficiências incentivar, seja através de programas específicos, seja no contato diário pessoal, a independência, autonomia e poder decisório.

Essa dependência familiar, além de prejudicar o desenvolvimento emocional do sujeito com deficiência e dos próprios pais, dificulta que essas pessoas sejam independentes (GLAT, 2009). Essa questão é de fato preocupante, a medida em que, seguindo o ciclo natural, os pais eventualmente não vão mais fazer parte da vida desses sujeitos após a sua morte, e essa dependência não permite que eles estejam preparados para essa ruptura. Nessa direção, não só a família tem oportunidade de ajudar esses sujeitos a se tornarem mais independentes e autônomos. Da mesma forma, também a escola e os profissionais (educação, assistentes sociais, conselheiros vocacionais, psicólogos, entre outros) podem oferecer condições e meios para isso. Através de cursos de capacitação e customização do trabalho; planos de transição para a vida laboral; dinâmicas de grupo que incentivem a construção de

confiança, melhora no relacionamento e comunicação interpessoal, a identificar e verbalizar seus sentimentos, a melhorar a autoestima; dentre outros.

Além disso, os sujeitos também relataram nas entrevistas um pouco de sua rotina e as atividades que gostam de fazer.

- Eu gosto de ficar em casa no facebook...
- Além disso o que você gosta de fazer em casa?
- Gosto de ver televisão (...) Gosto de ficar em casa e sair com a minha mãe em Caxias.
- O que você gosta de fazer em Caxias?
- Eu ando, vou no shopping.
- O que você gosta de fazer no shopping?
- Gosto de andar. Ir no cinema. Eu já vi uma peça com a escola. Era sobre a Aids. Mas nunca fui ao cinema. Eu queria ir no cinema.
- O que mais você gostaria de falar?
- Eu queria ir no museu. (Marcos, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental).

- O que eu mais gosto de fazer é dançar no CIAD23. Eu faço dança contemporânea. Cada um tem um jeito de dançar. Lá tem gente com deficiência visual, cadeirantes. Aí eles deixam a gente escolher o nosso jeito de dançar (...). No CIAD eu faço dança e teatro. Nos finais de semana eu vou à praia com a minha mãe, vou ao culto da Igreja.

- Que mais você faz no final de semana?
- Eu saio de casa para ir na feira, participar. Eu vou participar da Paixão de Cristo, eu vou fazer a Virgem Maria. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental).

- No CIAD eu faço recreação, teatro com a Marianinha, capoeira e percussão.
- O que mais você gosta de fazer lá?
- De tudo, mas eu gosto de falar em público, e capoeira eu também gosto. Eu também danço. Faço natação, atletismo. Eu saio a semana toda, a semana toda eu tenho meus esportes. Eu faço dança em Deodoro.
- O que você faz mais?
- Em casa as vezes eu ajudo a minha mãe a lavar a louça. Mas quando eu não tô em casa eu tô nos esportes. Em casa eu gosto de assistir televisão, ouvir música, ensaiar passos de dança, adoro mexer no celular. (Lara, 25 anos, ensino médio completo).

Ficava em casa, como se diz, vegetando (...) não fazia nada, aí teve um tempo que o pessoal daqui (CIAD) foi fazer uma reciclagem lá onde eu moro, no Santa Bárbara. Uma moça que conhecia várias pessoas que tem problema me chamou. (...) aí eu fiquei direto lá, fazendo as atividades, os esportes, ganhei várias medalhas. Mas aí, depois ano passado teve negócio de governo e mudou tudo. Aí muita gente que já tava muito tempo foi cortada. Aí a diretora de lá botou a gente no reação²⁴, no judô e depois que vim pra cá. Que ela me pediu. Aí agora faço duas vezes na semana aqui e duas vezes na semana lá.

- O que você acha daqui?
- Eu gosto porque é bom pra mim fazer alguma coisa, porque se eu fica parado, fico sem fazer nada aí eu esqueço as coisas, e tenho problema no corpo que não pode ficar parado tem que movimentar o corpo. É porque tinha coisa que eu não fazia e agora faço né, tem que movimentar o corpo, eu faço capoeira também. A gente faz basquete, tem um grupo lá que a gente vai pra várias lugar, várias olimpíadas, quadras e joga, teve um dia que a gente fez um teste e a gente ficou em segundo. Depois a gente foi em outro dia e ficou em segundo de novo, depois a gente foi jogar na Tijuca e aí ganhamos...primeiro lugar.

²³ Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência.

²⁴ Projeto relacionado a Judô.

- O que mais você gosta de fazer?
- Em casa arrumo minhas roupinhas. Arrumo as coisas, só não posso tirar poeira. Quando tô em casa escuto música, vejo televisão e quando tem uns passeios (promovidos por esses centros de esportes) eu saio. Quando to em casa eu faço minhas coisas...eu pinto...eu desenho. (Maria, 44 anos, 3º ano do ensino fundamental).

- Eu vou para Igreja no culto de jovem, eu quase não perco. E a aulinha de música é à noite, sete horas na Igreja. Eu faço aulinha de música, eu já tenho tecladinho, mas eu quero ter uma (...) pra tocar mesmo, mas eu não tenho ainda. Eu gosto. E a minha rotina é isso todo dia. Eu venho aqui para o curso (CIAD).
- E você faz que atividades aqui no CIAD?
- Eu, aqui a gente faz cerâmica, faz tudo tipo de, com barro, mexer com barro
- O que mais você gosta de fazer?
- Eu tive, é, uns probleminhas nos braços e nas mãos, aí eu não posso mais fazer a limpeza. Mas todo tempo que eu posso eu ajudo em casa, eu lavo louça, faço comida, ajudo a minha mãe a fazer compra, faço tudo dentro de casa. Agora eu frequento o CIAD, aqui também tem teatrinho, aqui no CIAD também. Eu queria fazer academia, né, porque eu tenho um, esse problema dentro do braço né. Não é a carne que dói, é o osso. Aí eu tenho que fazer atividades para a correção motora. Aí que quero fazer academia.
- Que outras atividades você gosta de fazer?
- Eu gosto de passear, participar de teatro. Eu já fui num teatro. Acho, que é, um teatro que tem aqui. Eu gostei muito. Eu gosto de participar. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental).

- Eu gosto de ir na piscina da minha casa, e agora nesse final de semana, eu vou lá viajar com o meu pai.
- Você vai viajar com o seu pai?
- Vou, vou lá para Aparecida.
- Legal, o que mais você gosta de fazer?
- Eu passeio com o meu pai, com a minha mãe, os dois são separados né. Um mora no Grajaú e eu moro com a minha mãe no Meier.
- Conte-me mais sobre esses passeios?
- Eu passeio mais com o meu pai, assim né. No final de semana, às vezes o meu pai me pega em casa. Aí eu fico na casa dele, à noite a gente vai ao cinema, essas coisas.
- Legal, mas quando você não está com o seu pai, o que você costuma fazer?
- É, quando eu não vou pra casa dele (...) é (...) eu fico em casa durante a semana né, aí eu não saíu né, é de vez em quando eu fico em casa também.
- Você gosta de ficar em casa?
- De vez em quando né, aí a gente dá uma saída e depois volta. Ah, eu gosto de ir na Lagoa, andar de bicicleta com a minha irmã. (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Nessas falas explicitadas acima é possível compreender que as atividades e o lazer realizados por esses sujeitos se restringiam aos ambientes escolhidos pela a família, atividades promovidas pelos os esportes e atividades realizadas nos ambientes domiciliares. O que não é muito comum, se compararmos com outras pessoas da mesma idade. Dessa maneira, não há indicação de que esses sujeitos, em sua maioria, saíam sozinhos ou com colegas da mesma idade sem supervisão. Quando saem são acompanhados pelos os seus familiares ou em passeios promovidos pela escola, igreja ou CIAD. Como é o caso de Emanuel que relatou um passeio na praia com os amigos, mas que foi promovido pela a igreja e em consequência disso, é um passeio supervisionado.

- Eu já encontrei os meus amigos, lá em Copacabana. Tipo, um encontro (encontros promovidos pela igreja), mas só que foi na praia. Só os colegas... A gente ficou lá até 7 horas da noite. Foi legal.

Em linhas gerais, os relatos nos mostram que eles ainda são muito dependentes de seus pais. Conforme já discutido, esses sujeitos são condicionados a serem dependentes e infantilizados por aqueles que lidam com eles (GLAT, 2006). Essa infantilização é percebida na fala de Iris ao utilizar o diminutivo para descrever as atividades que fazia, por exemplo: “aulinha”, “tecladinho” e “teatrinho”. Essa superproteção dos pais em não deixarem esses sujeitos saírem sozinhos, ou participarem de atividades que não sejam relacionados com a escola, CIAD e igreja, acaba reforçando essa relação de dependência e infantilizando-os, mesmo quando adultos. Nas palavras de Castanheira (2014, p. 77) “A infantilização em decorrência do pensamento errôneo que pessoas com deficiência intelectual são eternas crianças levam a mais preconceitos por parte dos outros.”

Outro ponto que fica evidente nas falas é como as atividades esportivas são importantes para a inclusão, socialização e melhora da autoestima desses sujeitos. Ao analisar a fala de Maria, por exemplo, é possível compreender a importância de atividades esportivas e artísticas, promovidas pelo CIAD e outras instituições. Percebemos que ao relatar que antes ficava em casa “vegetando”, e que através dessas atividades, ela pode se movimentar mais, melhorando sua condição física, além de sair para outros ambientes que não a sua casa, sendo um ganho significativo em sua vida, assim como qualquer pessoa que frequenta clube e aulas de arte.

Além disso, Maria também relata de forma orgulhosa as competições que participou e que conseguiu vencer e se destacar. Azevedo e Barros (2004) afirmam que o esporte representa um dos pontos essenciais para que pessoas, sendo deficientes ou não, possam alcançar uma dimensão ampla de inclusão social. Segundo os autores, o esporte pode ser um caminho para a inclusão social, como é no caso do CIAD, quando é acessível e contribui para que os sujeitos tomem lugar de destaque no meio em que vivem. Ou seja, o esporte pode ser uma ferramenta importante na construção de relações sociais, na formação da identidade desses sujeitos, além dos benefícios físicos inerentes a essas atividades (ZUCHETTO, CASTRO, 2002).

Podemos destacar então que a participação em esportes, cultura e lazer são essenciais na construção social das pessoas com ou sem deficiência. Para Mazzotta (2006), quando há barreiras no acesso aos serviços sociais e culturais, existe também uma perda na equidade da convivência social que são particulares à condição humana. A pessoa com deficiência tem o

direito de ser incorporada as diversas áreas na sociedade, dentre eles, o lazer, cultura, esporte, escola, trabalho, educação, visto que, todos fazemos parte desse meio social.

4.2 Escola

Um dos tópicos que emergiu das entrevistas foi a escola, tanto que foi constituído como um eixo temático. Nas narrativas, todos os sujeitos falaram espontaneamente sobre os seus percursos escolares e como a escola era vista por eles. Cabe esclarecer que Iris, Maria e Lara não estavam mais frequentando o ensino comum no momento das entrevistas. Sendo assim, seus relatos foram sobre as suas experiências passadas no ensino comum. Já Camila, frequentou o ensino comum até o sétimo ano e atualmente frequenta uma escola especial. Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa era analisar a trajetória escolar no ensino comum, só consideramos as falas referentes a esse espaço. Igor, Marcos e Emanuel estavam matriculados e frequentando normalmente o ensino comum, assim seus relatos se basearam em suas vivências atuais.

Para melhor conduzir a discussão optamos em dividir esse eixo em duas categorias: trajetória escolar e como a escola é vista por esses sujeitos.

4.2.1 Era meu sonho fazer o Enem e eu consegui fazer ano passado. Era meu sonho também terminar o ensino médio e eu terminei também. Consegui terminar. Aí assim, eu me sinto muito feliz porque eu consegui terminar meus estudos.

Como mencionado, a trajetória escolar foi bastante citada nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, revelando aspectos positivos e negativos que fizeram parte desse percurso. Em suas falas, os entrevistados fazem várias referências às escolas pelas quais passaram, contando um pouco sobre suas vivências. Assim como as dificuldades encontradas nesse caminho, que é o caso de Emanuel que inicia essa seção.

- Tem a matemática que eu tenho dificuldade, mas o português tb... acabei de passar nela.
- Tem outras matérias que você também tem dificuldade?

- Português, era para mim ta no nono ano já, já era para eu ter terminado. Mas esse ano eu fiquei retido de novo por causa da matemática. Todas as outras eu passei, só fiquei retido na matemática. Eu tive recuperação, mas eu ia estudar em Itabeta, eu não tinha caderno e nem livro.
- Mas a recuperação não é aqui (me referindo a escola)?
- É aqui, eu que tava lá.
- Mas você vinha nas aulas?
- Eu vinha, mas eu fiquei sem estudar, porque o caderno e a mochila tava em casa, e eu tava lá em Itabeta. Na casa do meu primo. Aí eu não conseguia pegar os cadernos.
- Mas você acha que aulas de recuperação te ajudaram?
- Ajudo, o professor explicava melhor na recuperação. Mas eu não consegui tirar a nota pra passar, mesmo estudando em casa. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Vimos na fala de Emanuel que a matemática era a disciplina que ele tinha mais dificuldade. Podemos perceber isso quando ele nos conta que já é a segunda vez que ele não consegue prosseguir para o próximo ano porque não conseguiu tirar a nota suficiente em matemática. Antunes (2012) comenta que a retenção é uma realidade marcante na escolarização de pessoas com deficiência intelectual, sendo um indicativo de fracasso escolar na trajetória desses indivíduos. Se analisarmos a idade/série dos sujeitos, é possível notar uma defasagem.

- É, eu estudo no Jardim Botânico, é Marly Fróes Peixoto to no sétimo ano. (...) é uma escola especial. Antes eu estudava em escolas comuns. Eu já estudei no Miguel Pereira, aí me transferiram para essa escola por causa da idade. - Aí depois por causa da minha idade eu não pude continuar nessa escola comum, tive que ir para uma escola especial. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental).
- Aí passou muitos ano... aí quando tinha 18 ano que eu voltei a estudar de noite pra me alfabetizar, fiz CA...passei aí depois fui pra primeira.
- Essa escola a noite que você está falando é essa escola municipal México?
- Esse é o nome da escola.
- Você sempre estudou na mesma escola?
- Antes eu estudei em outras escolas... Mas depois que eu fui estudar de noite foi onde eu consegui aprender a ler, eu estudei antes lá, até os 15 anos. Depois que eu fui com 18 anos estudar na mesma escola de antes só que de noite. (Maria, 44 anos, 3º ano do ensino fundamental).
- Quando eu tinha quatro anos, eu estudei num colégio chamado Castelo Encantado, ali perto mesmo, ali na, aí caramba, aquela rua lá... lá no final...
- No engenho novo. Aí eu fiquei lá, eu não me lembro quantos anos eu fiquei ali, mas foi um bom tempo...
- Você gostava dessa escola?
- Gostava! Gostava! Gostava das professoras, mas depois meus pais fizeram um sorteio, e eu passei para o Pedro II, fui sorteado.
- Mas qual serie que você estava, quando você entrou?
- Eu entrei para o primeiro. Eu tava no C.A. no outro colégio e entrei logo no Primeiro ano no Pedro II.
- E aí, você entrou no Pedro II e o que você achou de lá?
- Ah, eu gostei, aí eu, eu gostei muito né, os meus pais tiveram sorte, aí eu acabei, e esse colégio tem me ajudado em muito, e até agora esse colégio ta me ajudando. Eu tenho um relatório, tudo meu no relatório lá no Pedro II, desde quando eu fiquei no Pedrinho, tem todos os meus documentos, guardados lá né, de mim né. Só que agora eu to estudando de noite.

- E agora, você me disse que está estudando a noite, certo, como é que está sendo essa experiência? O que você está achando?
- To gostando né, porque... pra mim ter um bom... daqui a pouco, é, quando eu terminar vou receber o meu diploma. (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Podemos ver que a defasagem idade/serie é grande e as vivencias escolares narradas por esses sujeitos corroboram para essa distorção. Antunes (2012) discute que essa defasagem idade/serie, tão comum em alunos com deficiência intelectual, vai contra a concepção de uma escola inclusiva que prevê que todos os alunos, mesmo os que possuem particularidades que afetam os seus processos de aprendizagem, devem estar incluídos no sistema de ensino comum aliado a menor distorção idade/serie. Conforme apontado nos capítulos anteriores tal pressuposto implica no rompimento com a cultura meritocrática e classificatória.. Ou seja, essa proposta vai de encontro a uma organização escolar que privilegie atividades diversificadas, que devem ser desenvolvidas na tentativa de alcançar a pluralidade de seus alunos, possibilitando o ensino de pessoas com deficiência. Enquanto a escola não mudar a sua lógica, a repetência e o fracasso escolar serão realidades comum a ela.

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. (ANTUNES, 2012, p. 93).

Maria relatou também sobre a dificuldade em aprender na escola. Em sua fala foi possível perceber que para ela foi uma grande vitória conseguir aprender a ler e a escrever. E esse fato ocorreu quando ela, já mais velha, começou a frequentar o ensino noturno para jovens e adultos, como é o caso de Jorge, que também frequenta essa mesma modalidade de ensino.

A EJA é uma modalidade de Educação que vem sendo muito discutida na contemporaneidade por vários professores e pesquisadores (ARROYO, 2003; PAIVA, 2007; entre outros). Mesmo com os avanços das políticas educacionais que configura a EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, ainda não foram o suficiente para garantir aos jovens e adultos uma educação que atenda às suas necessidades. A EJA não pode ser tratada como um “depósito” de alunos que não conseguiram se adequar ao sistema de ensino oferecido nas escolas. A educação é direito de todos, independentemente das circunstancias. Conforme explicitado no capítulo I, a escola acaba transferindo os alunos

com deficiência para essa outra modalidade de ensino, uma vez que esses sujeitos ficam à margem das suas práticas pedagógicas.

Essa modalidade de ensino ainda é percebida, de modo geral, na sociedade brasileira, como um privilégio a aqueles que perderam a oportunidade de escolarizar-se na infância. Paiva (2007, p. 3) comenta que:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Nessa linha, as autoridades públicas, os professores, em muitos casos ainda corroboram com esse pensamento, tratando essa questão não como direito e sim como um benefício.

A EJA vai muito além da escolarização e alfabetização de jovens e adultos. Independentemente do nível de escolarização de cada um, entendemos que a aprendizagem é por toda a vida.

Fruto de práticas realizadas nos espaços que educam nas sociedades, novos sentidos se produzem em escolas, mas também em movimentos sociais, no trabalho, nas vivências cotidianas. Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isto significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo. (PAIVA, 2007, p. 3).

Outro relato interessante foi o de Lara que quebra um pouco com a lógica estereotipada de que pessoas com deficiência são incapazes, e que não podem ter uma trajetória escolar de sucesso.

- O médico falou que quando eu nasci, eu não ia andar e nem falar. Hoje eu terminei o ensino médio. Fiz o Enem ano passado e eu pretendo fazer faculdade de dança ou educação física (...) e aí eu terminei o ensino médio em 2012, aí ano passado eu fiz o Enem e pretendo fazer esse ano de novo.
- *Você disse que terminou o ensino médio, como foi o tempo na escola?*

- A foi muito boa, era o meu sonho fazer o ensino médio. Eu estudei em colégio assim normal, de gente normais. Colégio Estadual. Mas eu adorava a escola. Sinto falta até hoje. Eu já fiz cursos na Faetec²⁵, espanhol, administração de eventos, computações, redes sociais e teatros. Espanhol e computação são os meus favoritos.
 - Você ainda está fazendo?
 - Terminei, o de espanhol foi de dois anos.
 - Quanto tempo que você saiu da escola?
 - Desde 2012 mas eu fiz esses cursos porque eu não podia parar de estudar. (...) Era meu sonho fazer o Enem e eu consegui fazer ano passado. Era meu sonho também terminar o ensino médio e eu terminei também. Consegui terminar. Aí assim, eu me sinto muito feliz porque eu consegui terminar meus estudos.
 - Como você sentiu ao terminar os seus estudos?
- Me sinto feliz sim porque os médicos falavam que eu não ia andar e nem falar e eu terminei. Aí eu sinto orgulho de mim. A minha família toda sente orgulho de mim. (Lara, 25 anos, ensino médio completo).

É possível compreender como foi importante para Lara terminar seus estudos. Em sua fala é perceptível a vontade de continuar estudando, como ela mesmo diz, que não pode parar de estudar. Além disso, é nítido o sentimento de superação, já que a mesma foi desacreditada no momento do diagnóstico feito pelo médico. Como explicado no capítulo II, o estigma funciona como um rotulo (GLAT, 2006). A partir do momento que ele é identificado como diferente, todas as suas ações são afetadas pelo o estereótipo da sua condição. No caso de Lara isso não acontece, já que mesmo com o diagnóstico de deficiente, ela conseguiu superar as suas dificuldades, alcançando os seus objetivos.

Nesta perspectiva, Lara conseguiu realizar seu desejo de terminar o ensino médio, e ainda pretende continuar seus estudos. O orgulho sentido por ela e pela família quebra com a “ideia” de que pessoas com deficiência se veem, todo o tempo, como inferiores e desacreditados de si mesmos. Lara define também sua escola como sendo para pessoas normais. Mas ao mesmo tempo ela não se vê com diferença perante aos seus colegas e em nenhum momento durante a entrevista ela narrou ser diferente. Esse é um dado que nos leva a pensar que concepção de pessoas comuns ela tem. Ou seja, ela não se vê e não se identifica como diferente.

Percebemos nos relatos acima que a trajetória escolar de pessoas com deficiência apresenta muitas singularidades. Contudo, nessas falas, é possível constatar que a escola ainda precisa avançar nos seus processos de ensino, oferecendo assim, uma educação para a diversidade.

²⁵ Responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. A Rede atende cerca de 300 mil alunos por ano em mais de 130 unidades de ensino, que somam a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada / Qualificação Profissional e na Educação Superior. Disponível em: www.faetec.rj.gov.br

4.2.2 Eu gosto de estudar, não gosto de faltar, eu gosto de chegar cedo

A escola perpassou as falas dos sujeitos de maneira bem singular. Cada sujeito tem sua própria trajetória, sendo assim, suas próprias experiências. Com isso, nas narrativas podemos ver que a escola pode ser vista como um espaço de socialização, de amizade, de crescimento, como também pode ser criticada, como é o caso de Emanuel.

- Fala mais sobre a sua escola
- É como... eu vejo como se fosse um... negócio de oportunidade pra você crescer e se desenvolver.
- Na escola tem a informática tem computadores aí, mas não tem aula de informática. Português, matemática, artes, geografia e história. Educação física, eu gosto. Tem a matemática, mas o português tb... acabei de passar nela.
- Você me contou que essa escola entrou em greve. Como foi?
- Ficamos quase 1 ano sem aula.
- E você sabe o motivo?
- Falta de pagamento, a Prefeitura não pagou, fizeram protesto.
- O que você achou disso?
- Nada bom. Mas acho que os professores deveriam ter feito isso mesmo.
- Como você se sentiu em relação a isso?
- Não senti falta da escola não, a aula é muito chata as vezes.
- Por que você acha a aula chata? Quando que você considera a aula chata?
- Quando professor de matemática, tipo assim, ele pode passar da A até a F mas tem vezes ele passa o alfabeto todo. De exercício. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Percebemos que as críticas realizadas por Emanuel à escola poderiam ser formuladas por qualquer pessoa em seu processo de ensino aprendizagem. É comum as pessoas não gostarem daquelas matérias ou disciplinas que tem mais dificuldade.

Marcos, por sua vez, diz que gosta de ir para escola.

- Eu sinto saudades da escola nas férias. Eu gosto de vir para escola.
- Eu gosto de fazer dever.
- Quais?
- Todos. De qualquer matéria, eu gosto.
- Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?
- Sim, sobre a escola, a escola é boa.
- Por que você acha que ela é boa?
- Porque ela é boa, porque tem muitas pessoas. (Marcos, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Nos parece que Marcos vê a escola como um espaço possível para a socialização, assim como qualquer aluno, ao definir que tem muitas pessoas nela, e por consequência disso, ele gosta de frequentar a escola. Já Camila descreve a escola como um espaço cheio de atividades interessantes.

- Me conta um pouco mais sobre essas escolas.
- Eu fazia educação física, fazia aulas de arte, eu gostava dos professores, eu fazia ballet clássico onde eu moro também. Eu moro na rocinha. As aulas nessas escolas eram boas, o que eu mais fazia era desenhar. Até hoje eu desenho.
- Você gosta de desenhar?
- Sim. Eu gosto de ler também. Eu aprendi a ler na escola comum (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental)

Camila frequentou várias escolas comuns. Em todo tempo em que ela falou sobre sua experiência nessas escolas, mesmo tendo relatado situações de preconceito sofridos ao relacionar-se com outros colegas, Camila se refere a esse lugar com bastante carinho. Ao enumerar todas as atividades que gosta de fazer na escola é possível perceber que este lugar se tornou um ambiente de grande valor para ela. Ou seja, é um espaço de possibilidades. Iris nos contou sua experiência também.

- Eu gosto de estudar, não gosto de faltar, eu gosto de chegar cedo. (...), mas na escola eu ajudava a fazer a comida na escola, ajudava os colegas, ajuda em tudo, o que a professora precisava eu tava junto. Eu aprendia muitas coisas, tinha umas atividades. (...). Aí eu fiz o primeiro o grau, vou fazer agora o segundo.
- E que atividades você fazia nessa escola municipal?
- Lá eu fiz todas as atividades, participava de tudo, de passeios, de tudo que tinha. Nas outras escolas também. Só que nas outras escolas era tudo paga né, essa aí não era paga, é pública né. Aí eu não vou mais lá, né. Porque já acabou. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental)

Iris também vê a escola como um espaço em que ela pode se relacionar com os amigos, com os professores e funcionários. Ela descreve suas atividades desde passeios, até a ajuda que ela dava aos professores e funcionários. Todo esse processo é de muito valor para Iris. O que nos leva a compreender que as vezes, a escola se torna o único espaço de relações de pessoas com deficiência, fora do contexto familiar. Glat e Pletsch (2011) relatam que a escola não pode ser vista somente como um espaço de ensino formal de leitura e escrita, história, geografia, matemática, dentre outras disciplinas. A escola também deve ser vista como um agente de socialização, sendo assim, um grande espaço informal de aprendizagem (GLAT E PLETSCHE, 2011).

Para os sete sujeitos entrevistados, a visão, bem como a definição de escola para cada um, tem suas singularidades. De acordo com as suas vivências e as suas necessidades. Mostrando que cada história é única, cada sujeito tem a sua própria vivência. Mas em geral, podemos dizer que a escola representa para todos um espaço de muitas possibilidades. Segundo Carvalho (2014), o trabalho pedagógico na diversidade deve ser entendido a partir da complexidade das esferas econômicas, política e sociais. Pois os sujeitos que perpassam

por esse trabalho pedagógico se encontram na diversidade de idades, gêneros, identidades, com ou sem necessidades especiais. Nas palavras da autora:

Seria no mínimo injusto considerar a sala de aula apenas e, nela, professores, alunos e as relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada na escola na qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e que reflete a sociedade (CARVALHO, 2014, p.54).

4.3 Relacionamentos

Nesta seção abordaremos o eixo temático relacionamentos, a partir das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa. Para melhor organizar a discussão, esta categoria foi dividida em quatro subcategorias: relacionamento com os amigos, relacionamento com a família, relacionamento com os professores e relacionamento amorosos. Essas temáticas emergiram nas falas dos sujeitos, marcando momentos significativos em suas trajetórias de vida. Dada a pluralidade das relações sociais, assim como os demais, pessoas com deficiência podem pertencer a vários grupos, como a família, colegas de escola, entre outros. Assim, essas relações desempenham um aspecto de muito valor em suas vidas. Nas palavras de Antunes (2012, p. 89), “é no encontro com o outro que nos descobrimos como pessoas; constituímos-nos como seres humanos na e pela alteridade.”.

4.3.1 Eles falavam palavras para zombar de mim, e eu sofria muito com isso.

As relações sociais são importantes para que o ser humano consiga de desenvolver satisfatoriamente (CASTANHEIRA, 2014). As amizades são significativas para a construção da personalidade dos sujeitos. Em algumas falas, pode-se constatar que o relacionamento com os colegas da escola comum é marcado por momentos de exclusão e preconceito. Além disso, em algumas narrativas foi possível perceber dificuldades nas relações interpessoais. Por outro lado, também evidenciamos relatos em que as amizades foram tratadas e vivenciadas através do companheirismo e respeito.

- Aqui às vezes, é, tem vezes que a gente briga (...) tem vezes que eu vou pra Diretoria. A questão é assim, você pode falar de mim o que quiser, mas se falar da minha mãe é briga na certa. Xingam minha mãe, as pessoas de uma sala aqui. Eles não são meus amigos. Eu fui pra Diretoria nove vezes. Foi sem querer eu quebrei o maxilar do garoto.

- Foi sem querer?

- Não, foi querendo; porque ele xingou a minha família. A Direção resolveu (...).

- Na minha sala eu tenho amigos... praticamente a sala inteira, tenho colegas...amiga só tem só dois... seu pai e sua mãe, o resto é colega. Porque amigo é aquele que sempre to teu lado. Agora, colega, tipo isso... ele brinca com você, mas quando você precisa dele, ele nem dá confiança pra você. Aí tem diferença de amigo e colega. Ninguém aqui na escola é meu amigo, só colega.

- (...)Eu converso com meus amigos pelo facebook

- Eu já encontrei os meus amigos, lá em Copacabana. Tipo, um encontro (encontros promovidos pela a igreja), mas só que foi na praia. Só os colegas... A gente ficou lá até 7 horas da noite. Foi legal.

- (...) eles implicam comigo (está se referindo aos colegas da escola), eles ficam xingando... eu nem sei o motivo ... não posso falar do que eles xingam, eu sou cristão não posso falar. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental).

(...) outros estudantes lá, são meus amigos.

- Eles vão para a aula de noite?

- Vão, todos eles. Eu encontro com eles aqui.

-(...) Eu gosto de ficar na rua.

-Com quem?

-Eu fico sozinho.

- (...) Gosto de olhar no facebook

- O que você faz no facebook?

- Só olho.

- Conversa com alguém?

- Não só olho. (Marcos, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental).

- Lá (está se referindo a lugares perto da sua casa) eu faço muitas coisas. Mas não conheço muita gente lá não.

- Em que lugares você conhece mais gente?

- Aqui no CIAD, eu tenho a professora e coleguinhas.

- E você encontra esses amigos fora daqui?

- Não, até que eu queria né, mas só quando ela (a professora) programa uma atividade pra gente sair daqui, pra ir visitar outros lugares. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental).

Pelo relato, nota-se que Emanuel possui bastante dificuldade em relacionar-se com colegas do ambiente escolar. Dentro de qualquer grupo social, as relações estabelecidas nem sempre podem ser amistosas. O estudo de Glat (2009) revelou que muitos relacionamentos narrados pelas mulheres com deficiência intelectual que entrevistou eram marcados por dificuldades, agressões verbais e até físicas. Como é o caso de Emanuel que chegou a brigar fisicamente com seus colegas da escola. Contudo, em outro ambiente, como a igreja essas situações não aconteceram. Isso nos mostra que as características de uma relação social não dependem exclusivamente dos sujeitos envolvidos, o ambiente em que estas relações acontecem também podem influenciar. Nessa linha, acreditamos que essa dificuldade sentida por Emanuel poderia ser vivida por qualquer outro adolescente em ambientes escolares.

Quantos casos de brigas não são evidenciados na escola sem que, necessariamente, essas pessoas tenham alguma deficiência. Ou seja, o ambiente é um fator de grande influência sob as relações.

Outro aspecto que chamou a atenção na fala de Emanuel é quando ele afirma que amigos são seu pai e sua mãe, e que na escola ele só tem colegas. Sabemos que pessoas na faixa etária de Emanuel, 18 anos, estão em uma fase da vida de muitas descobertas, e que a independência passa ser vivida na escolha das amizades, nos passeios do final de semana e até na escolha de uma profissão. De certa maneira, as pessoas fora do âmbito familiar começam a ter um lugar privilegiado como forma de autonomia. Essas questões não parecem ser uma realidade para Emanuel, já que ele não identifica os colegas da escola como sendo seus amigos. Seus pais parecem ser as únicas pessoas em que ele confia. Castanheira (2012, p. 84) comenta que

No caso dos alunos que estão incluídos em escolas regulares, esse círculo se amplia, pois há o convívio com outros estudantes que não apresentam nenhuma deficiência. Porém o fato de estar junto por si só não garante que o contato possa se tornar uma relação de troca e confiança.

Marcos afirma ter amigos na escola, contudo não há indícios que ele os encontre fora dela. Já que em outros ambientes, como em sua casa e na rua, ele costuma ficar sozinho. Até mesmo quando ele comenta ficar no *facebook*, que é um espaço virtual possível para amizades, ele não conversa com ninguém. A era digital é uma realidade vivida por todos nós. De certa maneira, a disseminação da internet permitiu novas possibilidades de relacionamento e acesso as informações. Essa liberdade pode significar para pessoas com deficiência um elo de comunicação e uma forma de inclusão social, principalmente nos casos em que os pais não permitem que seus filhos saem sozinhos, dificultando assim, seus relacionamentos (SANTAROSA, 2002; CASTANHEIRA, 2012). No caso de Marcos isso não parece acontecer. Ao mesmo tempo que ele diz ter amigos na escola, ele não nos contou nenhuma relação ou atividade realizada com esses amigos. Nos parece que Marcos é muito solitário.

Ao contrário de Marcos, Emanuel nos contou conversar com os seus amigos pelo o *facebook*. Para ele essa ferramenta se tornou um espaço de socialização. Iris, por sua vez, não encontra seus amigos fora do CIAD, mesmo querendo que esses encontros aconteçam. Essas narrativas nos mostram como as relações de pessoas com deficiência podem ficar restritas a família ou as instituições (escola, igreja, centros de esportes) que eles frequentam.

Como discutido nos capítulos anteriores, a pessoa com deficiência leva consigo a marca do estigma (GLAT, 2006; GOFFMAN, 2013; REDIG, 2016). Assim, pessoas que são consideradas “ anormais” (que possuem alguma característica que as diferencie do resto do grupo em que fazem parte) são rejeitadas e marginalizadas do convívio social (GLAT, 2009). Antunes (2012), entrevistando alunos com deficiência intelectual incluídos em turmas comuns, verificou, entre outros aspectos, que eles acabam não sendo escolhidos ou deixados como última opção. Vale ressaltar que essa condição não é exclusividade desse grupo específico, já que muitas pessoas podem ser tímidas e terem dificuldades em relacionar-se, todavia, em pessoas com deficiência, a exclusão fica mais evidente em função do estigma que lhes é atribuído (ANTUNES, 2012).

Nas falas de Maria e Camila as marcas do estigma ficam evidentes na medida em que elas são excluídas e afetadas pelo o preconceito de seus colegas de turma.

- Eu sofria preconceito. Porque eu era diferente. Aí eu sofria muito com isso.
- Mas quem fazia isso?
- Eram os colegas de outra sala. Os professores sabiam. Foram até a Diretoria. E não foi só nessa escola (Camila passou por diversas escolas com ensino comum).
- Que coisas que aconteciam?
- Eles falavam palavras para zombar de mim, e eu sofria muito com isso.
- (...) eu tenho uma relação de amizade com esses novos colegas dessa escola (escola especial). A gente sempre brinca um pouco. Isso é sensacional. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental).

- (...) só que eu não conseguia aprender a ler, aí muita gente me zoava. Tinha uma menina lá que cismava comigo e uma vez ela tentou me pegar; aí só agarrei ela, não machuquei, só agarrei ela, dei um leão...como é que é... mata leão o nela assim, aí ela parou de me implicar. (...)E onde eu moro também. Mas só que quando vejo que tá abusando xiiii. Corto logo o papo...abusando...assim querendo abusar da pessoa. Querendo falar alguma coisa, tem gente que brinca, que zoa. Eu também gosto de zoar, tem gente que não aceita as brincadeiras.
- (...) no começo a escola foi ruim, mas depois de um tempo foi bom.
- Por quê?
- Todo mundo judiava de mim. Eles ficavam me zoava, queria me bater. Mas depois que eu fiz aquilo com a garota eles pararam de querer me bater.
- Você sabe porque eles faziam isso?
- Por causa disso mesmo, porque eu não sabia ler, aí no colégio chamavam a gente de burro, disso ou daquilo, um monte de coisas.
- Quem chamava você assim?
- Os colegas da turma, aí eu me sentia muito mal. (Maria, 44 anos, 3º ano do ensino fundamental).

As narrativas de Maria e Camila trazem consigo muito ressentimento ao narrarem suas relações em seu convívio social na escola. Um misto de tristeza com um sentimento de menos valia em relação aos seus colegas. Notamos, que mesmo com a diferença de idade, ambas, sofreram e sofrem o preconceito dentro das escolas. É o que podemos ver nas falas de Camila que relata sofrer com as brincadeiras inadequadas que os colegas de turma faziam. Maria,

também relata situações similares de preconceito. Além disso, Maria demonstra ficar na defensiva com relação as outras amigas, podemos perceber isso no trecho em que ela afirma que não deixa ninguém abusar dela.

Antunes (2012) destaca que essas atitudes discriminatórias vão contribuir negativamente nas trajetórias escolares e na vida social desses sujeitos. Ou seja, o estigma, a marginalização e o preconceito fazem parte das histórias de vida desses grupos (ANTUNES, 2012). Analisando mais a fundo a fala de Camila, foi possível perceber que ao sair da escola comum e passar a frequentar a escola especial, ela passou a ter amigos e ficou muito feliz com isso. Sabemos que muitas pessoas se sentem pouco a vontade de se relacionarem com sujeitos com deficiências, deste modo, a tendência é o afastamento daqueles que são diferentes. Glat (2009) explica que esse afastamento ocorre devido ao medo que a deficiência pode causar. Em outras palavras, tudo o que é considerado diferente, que foge dos padrões conhecidos, que quebra com a norma (daí a expressão anormalidade), traz consigo o desconhecido, exigindo assim, situações novas e singulares. Nessa linha, quando as pessoas se relacionam e se deparam com situações novas e desconhecidas, pessoas estigmatizadas acabam sendo excluídas e marginalizadas socialmente.

Talvez, mais até do que as barreiras objetivas, as barreiras subjetivas ou atitudinais são o que emperra o processo de inclusão. Isso porque integração e inclusão social é, antes de mais nada, um processo subjetivo e espontâneo que envolve, diretamente, o relacionamento entre seres humanos: entre uma maioria hegemônica, constituída pelos “normais” (considerados o modelo do ser humano “perfeito”, aquele criado à imagem e semelhança de Deus), e uma minoria estigmatizada constituída dos “deficientes” (os imperfeitos, defeituosos, os descartáveis). (GLAT, 2004, p. 3 e 4).

Nesta lógica, pessoas com deficiência são sistematicamente condenadas a relacionar-se entre si ou se isolarem socialmente. Nas palavras de Telford e Sawrey (1984) apud Glat, 2009, p. 98: “ ... as pessoas incapacitadas, sentindo a discriminação social, gravitam em direção aos seus próprios pares, que podem aceita-las sem reservas”. Goffman (2013) também corrobora para essa questão ao denominar esse fenômeno de “alinhamento intragrupal”, isto é, quando pessoas com o mesmo estigma se limitam a se relacionar entre elas, evitando assim a não aceitação.

Entretanto, nem só preconceito e exclusão foi evidenciado nos relatos que os sujeitos desta pesquisa fizeram sobre seus relacionamentos sociais. É o que ouvimos nas narrativas de Lara, abaixo, que conta, com entusiasmo, sua relação com os seus amigos, tanto da época da escola, como os amigos que ela conheceu em suas atividades de esporte.

- O que você costuma fazer no celular?
- Eu gosto de entrar no WhatsApp, entrar no facebook, falar com meus amigos, familiares e professores. Meus amigos são do meu esporte.
- Como é a sua relação com os seus amigos?
- Eu adoro encontrar com eles no shopping, passear, conversar.
- Os meus amigos, eu converso com todos e todos eles gostavam de mim assim. Eu ainda tenho todos no “face”. Às vezes eu encontrei com alguns deles onde eu faço dança. Encontrei um também na Pavuna. Eu falo com eles até hoje. (Lara, 25, ensino médio).

Lara demonstrou entusiasmo e ao falar dos seus amigos da escola e dos esportes. Além disso, é possível perceber a autonomia de Lara ao relatar que sai com seus amigos para o shopping. Essas atitudes não se distanciam das ações que outras pessoas poderiam ter com sua idade. Ela é a única dos entrevistados que revela ter autonomia para sair com seus amigos em programas que não sejam promovidos pela a escola ou instituições que ela frequenta. Além disso, Lara também faz o uso das redes sociais para se comunicar com seus amigos. A experiência social dela parece ser diferente de Igor, que disse ter amigos, mas não tem o hábito de encontra-los fora do espaço escolar.

- Mas e sobre os seus amigos?
- Não encontro com eles não. Uma vez eu vi um... mas...só na escola.
- E agora que você está estudando a noite? Como está sendo?
- a tem uns....mas eu não costumo sair com eles não. (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Goffman (2013) elucida que a maneira como o indivíduo se identifica na sociedade é afetado pela a relação que ele vai estabelecer com os outros. Ou seja, a identidade social vai sendo construída de acordo com a maneira que esses indivíduos se relacionam. Pois é no encontro com os demais que vamos construindo quem nós somos. Sendo assim, é importante que se valorize a construção da identidade de sujeitos com deficiência intelectual, na medida em que, eles não podem ser compreendidos sob estigma de sua deficiência. Nas palavras de Antunes (2012, p. 119), “ ... 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. ”.

4.3.2 Eu sempre trato bem as pessoas, como trato a minha família.

A importância do relacionamento com a família na vida desses sujeitos pode ser constatada pelo fato de que seis dos sete entrevistados falaram espontaneamente sobre este

tema. A maioria das falas tratam a família com carinho e afeto, porém também revelam conflitos familiares, e em alguns casos, fica claro a relação de dependência.

- (...) Eu sou filho único... queria ter só um irmão, só. Às vezes se tivesse irmão, assim Meu pai sempre gostou de ter filho homem, porque quando crescesse ia ajudar ele na tarefa lá da obra que ele tá fazendo. A nossa casa é mais do que essa escola aqui.... Aí ele tá fazendo outra em cima. Aí pra ajudar né ... Eu já ajudei... (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental).

- Eu adoro a minha família também.

- Fala um pouco mais sobre a sua família.

- Eu moro com eles, eu gosto muito deles, sou filha única, a família toda da minha mãe é do Norte, Maceió. (Lara, 25 anos, ensino médio completo).

- Eu sempre trato bem as pessoas, como trato a minha família. Sempre quando saio de casa eu oro por eles; às vezes quando a minha mãe sai e demora pra voltar eu me preocupo com ela. Assim ela se preocupa comigo e eu me preocupo com ela ao mesmo tempo. Eu moro com a minha avó, mas na verdade eu chamo ela de mãe, porque a minha mãe não me criou. Aí somos só nós duas. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental).

- Meu pai foi embora e deixou nós com a minha mãe né, passando por dificuldades. Ele tem, tinha outra família, né, aí quando ele, depois de 18 anos que ele veio nos visitar, veio ver os filhos, depois de uns probleminhas lá né, ele veio ficar com nós. Eu sinto muita falta dele, vê os colegas com as pais né, eu tenho muita falta dele. Mas eu tenho meus outros irmãos, não tenho só esses que moram comigo. Eu moro com a minha mãe, ela é mãe e pai né. E eu gosto dela. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental).

Nos relatos acima podemos ver que a maioria revela gostar de suas famílias e confessam ter uma boa relação com eles. Vemos que seus relatos poderiam ser descrições de qualquer relação familiar. Não são questões exclusivas a pessoas com deficiência. Até os conflitos narrados nas entrevistas são suscetíveis ao contexto familiar de qualquer pessoa, independente da sua condição. As vivências no âmbito familiar contribuem para o crescimento social e moral do ser humano. Nessa perspectiva as relações construídas nesse meio contribuem para construção da identidade dos sujeitos, independentemente de suas características.

No caso de Iris e Camila a figura principal da família é a mãe. Nas narrativas de Camila, sua mãe biológica não a criou, sendo assim ela relata a sua relação com sua avó, chamando-a de mãe. Em contrapartida, Iris relata que também vive com sua mãe, além dos seus irmãos, mas seu pai parece não ter sido uma figura presente em sua vida. Essas questões são vividas cotidianamente por diversas famílias.

Como comum em muitas famílias também, houve reclamações sobre a relação com os irmãos.

- Eu tenho dois irmãos também. Rodrigo e Gabriel. Eles são mais novos que eu. Mas eu não gosto de tá com eles não. (Marcos, 17 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Marcos expressa não gostar de estar com os seus irmãos, mas não elaborou a razão. Chama atenção que este sujeito não mencionou os pais nem qualquer outra figura da família. Já o depoimento de Igor, abaixo, revela uma relação bastante amigável e de companheirismo com seus irmãos.

- A sua irmã te ajuda?

- É, o meu irmão entende de química né. Ele faz Federal de Química, ali no Maracanã, um colégio ali que é Federal de química. Já ouviu falar na Federal de Química?

- Sim.

- É.. fica ali.

- Então, o seu irmão também te ajuda?

- Não, eu ligo pra ele, tô com dúvida aqui, aí eu falo a frase; entendeu? Eu falo, aí ele dá dicas pra mim, quer dizer, dá dicas pra minha irmã, aí explica pra minha irmã e depois a minha irmã passa pra mim. (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Outro trecho, também retirado da fala de Igor mostra como o seu relacionamento se restringia muito a família.

- (...) É que eu tava na dúvida né, antes de eu ter ele (está se referindo ao seu cachorro), antes de, eu não tinha ele, eu não tinha nada, eu não me divertia, não tinha uma coisa para brincar, aí a gente acabou vendo um cão, aí eu, aí é, falamos assim, vamos comprar um cachorro. Mas aí a minha mãe não queria, aí daqui a pouco ela quer, minha mãe gosta de cachorro, aí, acabou decidindo, vamos comprar um cachorro pro Igor, pra ele animar um pouco, comprar um cachorro por minha causa para me animar um pouco. (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

Analisando as falas de Igor já mostradas em seções anteriores, vimos que os seus relacionamentos com os colegas eram restritos à escola. Na seção de lazer e atividades, seus interesses e passeios se restringiam em atividades com a família. Nessa perspectiva, parece que Igor se tornou muito dependente de seus pais reduzindo assim suas possibilidades de conhecer novas pessoas.

Glat (2009) discute que a dependência da pessoa com deficiência intelectual com a sua família nem sempre se fundamenta em pontos específicos da deficiência. Ou seja, a condição biológica de deficiência intelectual (dificuldades cognitivas e motoras), não é, em sua grande maioria dos casos, tão séria ao ponto de impedir que esses sujeitos se relacionem ou realizem diversas atividades em sua comunidade (GLAT, 2009). Em sua fala, Igor conta que gostaria de ir ao shopping, mas não o faz por preocupação dos pais.

Lembramos que a família de fato é um elo essencial na formação e na construção das identidades de todos nós. Ocupa, assim, um lugar de destaque nas trajetórias de vida, tanto positiva quanto negativamente. Percebemos essa importância na maioria das falas dos entrevistados na medida em que eles valorizam e falam positivamente dessas relações. Entretanto, Glat (2009) alerta que no caso de pessoas com deficiência intelectual essa relação familiar recebe um peso maior, no sentido de que, na maioria dos casos, esses sujeitos permanecem dependentes emocionalmente dos seus familiares, mesmo depois da vida adulta.

4.3.3 *ela tinha muita paciência. Ela não separa a gente de quem sabia e de quem não sabia, ela tratava todo mundo igual.*

Nesta seção trataremos dos relacionamentos com os professores. Optamos por colocar essa categoria aqui e não no tema escola, porque o foco dessa análise está na relação professor/aluno. Dessa maneira, buscamos nos ater às singularidades dessa relação, a partir das falas dos sujeitos.

As narrativas apresentadas nesse tópico mostram que a relação entre os professores e os alunos com deficiência intelectual, em sua maioria, foram positivas, das sete entrevistas, cinco falaram sobre essa relação. Somente dois sujeitos disseram não ter tido uma relação boa com os professores em algum momento de sua trajetória escolar. Os relatos evidenciaram, entretanto, que alguns professores estavam despreparados para lidar com esses alunos, excluindo os mesmos dos processos de ensino aprendizagem. Outros já se mostraram abertos ao ensino a pessoas com deficiência, de acordo com as falas dos sujeitos. Todos os relatos abaixo se referem a professores do ensino comum.

- Os professores também são bons, me tratam bem, sempre que você precisa eles estão lá para ajudar nas atividades.
- Como é que eles ajudam?
- Eles ajudam incentivando, explicando as coisas. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental).

- Olha na escola, os professores contavam para minha mãe que eu era uma aluna muito esforçada que eu gostava muito de estudar, sempre me dei muito bem com eles. (Lara, 25 anos, ensino médio completo).

- Eu gostava muito da professora, a professora me tratava bem (...) A professora era muito legal. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental).

- É... quando eu cheguei na escola, eu tinha muita dificuldade, eu não tinha conhecido a Mariana só depois quando eu entrei, aí era a Mariana né, Mariana, primeiro foi com ela, não sei quantos anos, mais bastante, ela me ajudou muito, aí ... (Igor, 23 anos, 1º ano do ensino médio).

As experiências contadas por Camila, Lara e Iris mostram que ao longo do seu percurso escolar a relação que elas tiveram com seus professores sempre foi boa. Foi possível constatar em suas falas que elas definem uma boa relação com os seus professores pelo o tratamento que elas recebiam. Em contrapartida, Igor se referiu a professora como alguém que o ajudou a superar as suas dificuldades.

Porém, como em qualquer tipo de relacionamento, as experiências individuais podem variar muito. Os outros entrevistados se queixaram e relataram problemas com alguns professores em sua trajetória escolar.

... Eu peço ajuda ao professor de matemática... ele me ajuda mais ou menos (...) O professor de português, principalmente, ele explica legal com a gente, se interage legal... às vezes brinca com a gente

- Eu estudo aqui há pouco tempo... um ano... não vou dizer “nossa como as pessoas me tratam bem!” Mas tratam bem. Não trata muito bem... mas trata bem. Tipo assim, é que eu tive vários motivos pra ser desapontado...

- Conte-me mais...

- O professor vinha aqui pra ensinar num foi? E tem vezes que ele nem ensina. O professor é pago pra ensinar e nem ensina. Então porque é pago? Então por que essa greve aí? Essa paralisação? (...) eles não me ajudam em sala (...) Eu estudava no Minas Gerais... era um pouquinho pior do que aqui...lá os professores nem ligavam... só botavam a matéria no quadro e tipo assim, se vira. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental).

(...) tipo assim, era uma mesa separa pra quem não sabia e pra quem sabia, por exemplo tem um papel, tem um texto, uma história, se você não sabe como, como é que você vai fazer o negócio se você não sabe ler e escrever. Aí ela (a professora) falava pra gente que não queria ensinar porque a gente era burro e não ia conseguir aprender.

- (...) como foi estudar a noite?

- Foi muito diferente, a professora era muito simpática, ela ia na lá frente, e ensina a gente direitinho. Ela tinha muita paciência. Ela não separa a gente de quem sabia e de que não sabia, ela tratava todo mundo igual.

- O que você achou disso?

- Foi muito melhor né, com ela eu consegui aprender a ler, antes eu achava que eu não ia conseguir por causa da professora. Aí eu consegui fazer as coisas que eu não sabia. Isso foi muito importante. Eu gostei muito de ter aprendido a ler e escrever. (Maria, 44 anos, 3º ano do ensino fundamental).

Diante dos relatos acima, compreendemos que a sala de aula nem sempre se configura como um espaço acolhedor. Isso depende do tipo de relação que os professores estabelecem com os alunos, que desempenha, como visto, um fator de muita importância na trajetória escolar desses sujeitos.

Emanuel em sua fala se frustra ao dizer que os professores não conseguem ajuda-lo, e ao mesmo tempo, ele reconhece que o papel desses professores deveria ser o de ensinar. Incluir este aluno, e tantos outros, nos processos de ensino aprendizagem, significa assegurar que a sala de aula seja um espaço de diálogo, participação e aprendizagem entre os alunos e o professor. Para isso, é importante a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, através de materiais diversificados, trabalhos colaborativos, a fim de atender as especificidades desses sujeitos. Esses são alguns dos caminhos para viabilizar o ensino a alunos com deficiência intelectual e a tantos outros que não possuem nenhuma deficiência mas continuam não se identificando com as práticas pedagógicas oferecidas pelos os professores. Nas palavras de Antunes, (2012, p. 112):

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.

As considerações de Antunes (2012) corroboram com a fala de Emanuel ao dizer que o professor de Português explica melhor os conteúdos porque o mesmo interage mais com ele.

As falas de Maria, por sua vez, mostram além do despreparo dos professores, práticas de exclusão e preconceito. Durante a sua entrevista, foi possível notar que Maria demonstrou um sentimento de inferioridade ao relatar que sua professora a diferenciava dos demais como sendo a “burra”. E esse sentimento é reafirmado quando ela relata que a própria professora reforçava o discurso que ela, e os demais colegas, não conseguiriam aprender por serem “burros”.

Como sabemos, a condição de deficiência e a dificuldade cognitiva desses sujeitos ficam mais evidentes nos ambientes escolares. Sendo assim, situações de exclusão é uma realidade comum a eles nesses espaços. Como foi o caso de Maria, que foi julgada pela professora, como os que não sabiam. Essa separação é uma prática clara de exclusão. “A dualidade igualdade/diferença muitas vezes classifica, estigmatiza e determina o lugar do sujeito.” (COTA, 2016, p. 57). Glat e Pletsch (2011) denominam esta forma de conceber o processo ensino-aprendizagem como “ binômio normalidade/deficiência”. Em suas palavras,

... o estigma da incapacidade, ainda muito presente nas atitudes dos educadores frente aos alunos ditos especiais, interfere na organização e na seleção de atividades e conteúdos curriculares, que não são estruturados de forma que, de fato, todos possam construir conhecimentos. Sob essa perspectiva, as professoras categorizavam os alunos como ‘ menos capazes’, ‘que não sabem nada’ e ‘que não aprendem’ (nesse caso, quase sempre estão os alunos especiais!) em detrimento dos

outros, ‘mais capazes’, ‘que sabem’, ‘que aprendem’. (GLAT E PLETSCHE, 2011, p. 101).

Além do caso de Maria, quantas crianças e adolescentes com deficiência são deixados de lado nas salas de aula por seus professores acharem que eles não são capazes de aprender. Castanheira (2014, p. 68) explica que esse pensamento colabora para as falsas afirmações que temos o costume de ouvir na escola, como, “ele é assim mesmo”, “ele não aprende”, “não adiantar tentar”. O motivo do fracasso escolar dessas pessoas é associado a deficiência, quando na verdade, a desistência dos professores em trabalhar com eles é um grande fator que para esse fracasso (CASTANHEIRA, 2014).

Balduino (2006) comenta que ao entrevistar professores de pessoas com deficiência intelectual na escola comum, constatou que eles demonstravam resistência ao aprendizado desses alunos. Nas palavras de Castanheira (2014, p. 68) “Na escola essa desvantagem fica explícita quando não são usadas abordagens diferentes que possam colocar o estudante com deficiência em igualdade de condições com os demais”. Sendo assim os professores acabam desistindo de trabalhar com esses sujeitos. Dados obtidos por (GLAT E PLETSCHE, 2011; MARIN, 2015; ESTEF, 2016; entre outros) em pesquisa realizada em diversas redes escolares revelam que uma das maiores barreiras para a inclusão escolar é a formação precária dos professores que não sabem lidar com a diversidade do alunado que está atualmente chegando nas escolas.

Conforme verificamos, apesar de sua disponibilidade, as professoras regentes não sabiam como desenvolver práticas pedagógicas que envolvessem os alunos com deficiência nas atividades cotidianas, muito menos que os levassem a construir conhecimentos acadêmicos e até mesmo habilidades sociais, como proposto para o restante da turma. (GLAT E PLETSCHE, 2011, p. 108).

Vimos na fala de Maria que ao mudar de professor ela conseguiu aprender a ler e a escrever, o que lhe trouxe muita satisfação. Ela relata, também, que a professora não a tratava de forma diferente em comparação com os demais. Essa fala reafirma a importância de garantir que os professores tenham acesso a uma formação continuada que os habilite a trabalhar com alunos com deficiência e outras NEE (ANTUNES, 2012). Além disso, os espaços e tempos escolares precisam estar em constante transformação a fim de atender as especificidades de seus alunos.

4.3.4 Aí nós demos um primeiro beijo. Foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida.

O tema sexualidade e relacionamentos amorosos de pessoas com deficiência intelectual vem ganhando bastante destaque em congressos acadêmicos e na mídia. Contudo, nem sempre foi assim. Falar sobre sexo, e principalmente, falar sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, durante muito tempo, foi considerado um tabu. Glat e Freitas (2007) explicam que esse processo de desmistificação da sexualidade, se deu, de maneira geral, pelas grandes mídias estarem deixando de tratar o sexo somente através da pornografia, e sim de maneira mais informativa e educativa. Além disso a inclusão de pessoas com deficiência intelectual vem impulsionando cada vez mais esse debate, embora, ainda, lentamente.

Mesmo com os avanços dos debates acerca dessa temática, muitas questões ainda precisam ser compreendidas. É necessário romper com a ideia de que pessoas com deficiência não são capazes de relacionar-se afetiva e sexualmente.

De fato é raro o congresso, curso ou reunião em que a questão 'sexualidade e deficiência' não seja abordada. Entretanto, sem querer generalizar, tenho observado que a preocupação nesses encontros, tanto da parte de familiares quanto de profissionais, tem sido mais em 'como lidar com o problema' do que como compreender o fenômeno (GLAT, 2009, p. 118).

Nessa mesma linha, é importante destacar que o relacionamento entre pessoas com deficiência intelectual não é muito diferente dos relacionamentos de quaisquer outros grupos (GLAT, 2009).

Nas entrevistas realizadas, cinco dos sete sujeitos comentaram sobre seus relacionamentos amorosos. A maioria comentou brevemente sobre o assunto, não dando muitos detalhes. Esses relacionamentos foram marcados por dúvidas, alegria, medos, e traumas que poderiam ser vividos por qualquer pessoa em um relacionamento. Começamos esse bloco com o relato de Emanuel, que foi o que mais deu detalhes acerca de seu relacionamento.

- Tem uma menina, eu até tava gostando dela, mas só que quando...ela.... O pai dela não deixou a gente namorar.
- Me conte...
- Eu perguntei... eu gostei da sua filha e quero namorar com ela ...você autoriza isso daí ...esse compromisso que eu to tendo com a sua filha? Ele falou: não. Ele não disse o motivo
- E ela?
- Ela gosta. Meu pai autorizou, deixou a gente namorar. Agora, o pai dela não. Ela ficou triste.

- Ela é da minha sala.... Aí a gente não namorou. A Sofia.
- (...) Acabei de te falar que eu tava namorando aqui com uma ... namoramos assim... dois anos...
- Mas vocês terminaram, não foi?
- Culpa do pai dela Que não permitiu ...
- Que quando você foi pedir, ele não deixou né?
- Isso, só que eu ainda gosto dela, se tivesse internet, eu te mostrava a foto dela. Meus pais acham ela estudiosa.
- O que você acha dela?
- Eu acho ela inteligente, dela ser inteligente, de ela interagir com os amigos, ela me ajuda quando eu preciso, eu também ajudo ela.
- Mas vocês já se encontraram fora da escola?
- Já, quando eu tava com dinheiro eu ia com ela comprar açaí, sorvete, eu até, no meu primeiro encontro com ela, eu chamei ela, a gente foi almoçar junto. Eu chamei ela para almoçar. Foi bom. A gente foi naquele negócio, aí fomos pedir macarrão, mas ninguém sabia que o macarrão tava amarrado um no outro. ???A gente foi chupar, aí nós demos um primeiro beijo. Foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida.
- Por quê?
- Porque eu ajudava ela, eu gostava dela, e eu ainda sinto um negócio ainda por ela. Mas quando a gente se separou, parece que pegou uma flecha carnívora no meu coração. Eu gostava muito da companhia dela. Eu pedi para namorar com ela né, ela aceitou, a gente ia no cinema, a gente ia em festa, fazia muitas coisas juntos, mas quando aconteceu isso...
- Foi de repente que você decidiu falar com o pai dela?
- Não ela que me chamou para falar com o pai dela, já tava dois anos juntos. Ela tem a minha idade. Ele agiu numa boa, mas quando eu falei, parece que, ele falou direto assim, não.
- Porque você acha que ele fez isso?
- Não sei, eu falei, a gente já tá namorando a dois anos, deixa a gente levar o papo mais sério. Aí ele falou não. Aí eu não sei qual foi o motivo. Aí depois disso, a gente namorava até meio escondido, por causa do pai. Aí quando o pai descobriu que a gente namorava também escondido, aí ferrou de vez.
- Ele descobriu como?
- Foi nessa rua ali mesmo, aquele dia eu ia levar ela no cinema, o pai dela descobriu aí falou, negou de eu levar ela no cinema, ainda por cima, levou ela pra casa ainda. Aí ele brigou com a gente. Aí a gente se separamos porque aí ele falou que nunca mais queria ver eu saindo com a minha filha, nunca mais. Ele não deixou a gente ficar junto. Aí desde desse dia a gente não se encontrou mais. Só na escola. Ela ficou triste né. Quando o pai dela falou assim, ela começou a chorar.
- Ela falou alguma coisa?
- Ela falou que obedece o pai, se o pai falou que não é não. Aí a gente só se encontra aqui (escola). Ela não mora perto de mim.
- O que você acha disso tudo?
- Acho que talvez a gente volte a namorar. Acho que ela ainda gosta de mim. A gente já viajou em um passeio da igreja, nós fomos para Rondônia. (Emanuel, 18 anos, 8º ano do ensino fundamental).

Emanuel nos contou essa história com bastante entusiasmo. Foi o assunto, em sua entrevista que ele mais aprofundou. Em seu relato percebemos que Emanuel passou por situações rotineiras de qualquer namoro adolescente, como, conflitos com os pais, primeiro beijo, admiração pela a pessoa amada, tristeza com o rompimento, namoro escondido, dentre outras emoções.

Glat (2009, p. 119) discute que por muitas vezes os pais de pessoas com deficiência tratam seus filhos como “sexualmente infantis”. Analisando mais a fundo, a autora questiona

se de fato os pais e profissionais tem a dificuldade de lidar com a sexualidade de pessoas com deficiência, ou a questão está na dificuldade em lidar com sexo de uma maneira mais ampla? Com isso, a relutância em lidar com a sexualidade de pessoas com deficiência, na verdade, pode ser o reflexo da sociedade, em geral, que ainda tem dificuldades em se discutir esse tema, e enxergar o sexo como algo natural e bom.

Voltando nossa análise para a sexualidade de pessoas com deficiência, Castanheira (2014) comenta que a sociedade não se mostra confortável com o namoro entre pessoas com deficiência, ainda mais se esse relacionamento envolver vida sexual ativa. Os pais de pessoas com deficiência intelectual, no geral, têm dificuldades em tratar deste assunto com os seus filhos, sendo frequentemente criticados por isso. Nessa linha, na maioria das vezes, os pais consideram seus filhos como eternas crianças, conseqüentemente, não estando prontas para estarem em um relacionamento amoroso. Diversos autores debatem essa questão (LUIZ e KUBO, 2007; MAIA, 2006; GLAT, 2009; entre outros). A infantilização dada a pessoa com deficiência acaba interferindo no seu crescimento pessoal, afetando até seus relacionamentos amorosos.

Semelhante ao encontrado no estudo original de Glat (2009)²⁶, nos trechos a seguir percebemos a infantilização nos relacionamentos narrados pelos os sujeitos, quando comparados a relacionamentos de pessoas com a mesma idade.

- Eu nunca arrumei um namorado, ainda não chegou a minha hora, ainda não despertei para isso. Mas eu acho que eu tô gostando de um menino.

- Que menino?

-Que eu conheci nas Olimpíadas. Aí eu tava indo embora, aí ele chegou, eu pedi o contato dele, eu anotei, eu tava conversando até com uma colega nossa. A gente se fala até hoje, mas somos amigos ainda.

-Mas vocês já se viram depois?

-Já várias vezes. Ele mora muito longe. Aí é muito difícil agora. Aí eu acho que gosto dele. E ele ta meio que desconfiado. Mas eu não quero falar pra não estragar a amizade dele. (Lara, 25 anos, ensino médio completo).

- Tinha até uns coleguinhas que queria namorar comigo. (Risos).

- Você chegou a namorar algum deles?

- Alguns eu namorei, assim igual coleguinhas né. Outros começaram a brigar por causa de mim. Brigava lá. Jogou um prato de comida no outro.

- O que você fazia?

- Eu as vezes ficava meio assim né. Porque namorar assim né. (Iris, 46 anos, 9º ano do ensino fundamental).

-Então quando era mais nova, quando tinha dez anos eu namorei um menino lá, mas ele morreu, virou bandido e morreu. O próprio irmão dele matou ele, mas ele tá preso.

- Nossa que história triste, e depois disso você namorou mais alguém?

²⁶ Lembramos que os dados coletados nesta pesquisa datam do final dos anos 1980.

- Não...eu gosto das pessoas sim, mas ficar com elas não...não quero nem falar essas coisas não...
- Por quê?
- Eu tenho trauma, não gosto de falar dessas coisas não. (Maria, 44 anos, 3º ano do ensino fundamental).

- Mas namorar eu não quero não, porque dá muito trabalho. Aí eu quero me manter assim do jeito que tá.
- Por que você acha que dá trabalho?
- Porque dá muito trabalho né. Aí eu prefiro assim. (Camila, 21 anos, 7º ano do ensino fundamental).

Nos dois primeiros relatos de Lara e Iris é possível compreender que seus relacionamentos são muito infantis quando comparados a relacionamentos que poderiam ser vividos por pessoas da sua idade. Nenhuma das duas relatou algum contato físico ou uma relação mais íntima com os seus parceiros. No caso de Iris por exemplo, uma mulher de 46 anos, fala sobre um namoro de “coleguinhas”.

Esse dado também foi encontrado no estudo de Glat (2009), já mencionado, que ao entrevistar mulheres com deficiência intelectual, percebeu que embora um terço das entrevistadas falassem sobre seus relacionamentos amorosos, os relatos, em sua maioria eram infantilizados e fantasiosos. O contato físico com esses parceiros era escasso, somente uma mulher relatou ter tido relações sexuais (GLAT, 2009). Outro estudo, desenvolvido por Glat e Freitas 2007 ao entrevistar 25 homens e 26 mulheres com deficiência intelectual, constataram que apenas 35% das mulheres entrevistadas haviam beijado na boca, mesmo aquelas que relataram algum contato físico com o parceiro, não haviam feito sexo. Segundo as autoras a superproteção dos pais era significativo nesse grupo de mulheres, sendo que muitas das entrevistadas, revelaram que gostariam de namorar, mas seus pais não permitiram mesmo quando adultas.

Nos trechos de Camila e Maria o relacionamento amoroso é visto de forma repulsiva e negativa na vida delas. Possivelmente Maria pode ter passado por mais traumas além desse em seus relacionamentos, fazendo com que ela não quisesse mais viver isso com ninguém. Camila, por outro lado, apesar de ter 21 anos, demonstra não querer se envolver dessa forma com ninguém.

Glat (2009) afirma que pessoas com deficiência intelectual tendem a ser muito tímidos e repreensivos com seus relacionamentos amorosos. Explica que essa atitude pode se dá pela a negação da sua própria sexualidade, além de não receber nenhuma orientação por parte de seus pais ou profissionais da área. Conforme já discutidos em outras seções os sujeitos relatam não ter muitos amigos, e suas atividades ficam muito restritas ao seu cotidiano familiar e escolar. Dessa maneira, tais ações podem influenciar seus relacionamentos afetivos

na medida que essa relação de dependência familiar e a falta de autonomia os impedem de estabelecer novos relacionamentos.

As pessoas com deficiência intelectual raramente são ouvidas em relação aos seus desejos, dúvidas, experiências em relacionamentos afetivos e sexuais. Entretanto, essas pessoas têm frustrações, fantasias, desejos e são capazes de ter afeto e se relacionar sexualmente (LUIZ e KUBO, 2007). Muitos pais e profissionais, mesmo quando consideram que pessoas com deficiência intelectual podem se relacionar amorosamente, ocasionalmente oferecem informações e condições para que essas possam se relacionar afetivamente com outras. Nesse sentido, as intervenções sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual ainda são muito restritas (LUIZ e KUBO, 2007).

Castanheira (2014) ao entrevistar jovens e adultos com deficiência intelectual constatou que por muitas vezes os pais regulavam e proibiam os relacionamentos amorosos de seus filhos. Maia e Aranha (2005) em outro estudo, acharam dados semelhantes com professores de alunos com deficiência. Os professores relataram controlar e vigiar os comportamentos sexuais dos seus alunos com deficiência, mesmo quando o comportamento era considerado “normal” e igual aos dos outros alunos que não tinham deficiência. Sendo assim, é possível constatar que esses grupos ainda são vistos como incapazes e em consequência disso, seus relacionamentos afetivos são censurados pelas as pessoas que os cercam.

Outro dado importante a se analisar é que nenhum dos sete entrevistados falou sobre casamento ou sobre ter filhos. Esse dado também foi encontrado no estudo desenvolvido por Glat (2009). O que nos leva a refletir que esses assuntos que são comuns a vida da maioria das pessoas, mesmo que para planos futuros, não é considerado por esses sujeitos. De fato, nas palavras de Glat (2009, p. 124): “é essa mensagem que a sociedade em geral, e as famílias e profissionais em particular, lhes transmitem: casamento, filhos e vida sexual ativa não é para vocês.”.

Acreditamos que sexualidade entre pessoas com deficiência deve ser pauta em todas as discussões. O sexo deve ser analisado a partir dos contextos de relacionamento, namoro, casamento e amor (GLAT E FREITAS, 2007). Assim, todas as iniciativas de educação sexual, voltadas para pessoas com deficiência, devem ser trabalhadas para além das questões médicas e fisiológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu falo a verdade. Então se sintam felizes e as pessoas que são normais não tenham preconceito porque somos iguais a vocês

Castanheira, 2014, p. 118

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a percepção de pessoas com deficiência intelectual acerca de suas próprias trajetórias de vida, mediante suas narrativas, considerando seu cotidiano, sua história e as singularidades de seu percurso-escolar. A fim de contemplar os objetivos foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da metodologia História de Vida.

Acreditamos que não há melhor forma de tentar entender a realidade dos sujeitos se não através das suas narrativas. A metodologia História de Vida nos permitiu privilegiar a fala dos jovens e adultos que participaram deste estudo. Os relatos geraram reflexões sobre seus espaços de vida, relacionamentos e auto percepção. Foram entrevistados sete pessoas com deficiência intelectual, com idades variando entre 18 a 46 anos. Esses sujeitos falaram espontaneamente sobre diferentes aspectos de suas vidas, como escola, atividades diárias, de lazer e trabalho. Foram abordados, também, temas como relações com família, amigos, professores e experiências afetivas.

Pelo o que pode ser observado, de modo geral o lazer desses sujeitos se restringia muito aos ambientes familiares ou atividades promovidas pela a escola, igreja ou o Centro de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD). Muitos até gostariam de realizar outras atividades, mas a superproteção dos pais apareceu com um fator predominante para tal. Como é o caso de Maria de 44 anos, que nos contou que sua mãe a deixava ir somente em alguns lugares, e que muitas vezes ela não saía por preocupação dos seus familiares. Apesar de em outros momentos ela relatar que era capaz de se locomover pela a cidade utilizando o transporte público. Se analisarmos o comportamento de uma mulher, sem deficiência, com a mesma idade, dificilmente encontraremos tal relação de dependência familiar. Os pais acabam se tornando uma figura decisória e a autonomia dessas pessoas é afetada. Vale assinalar que essa relação de dependência é construída no decorrer dos anos, fazendo com que esses indivíduos procurem agir e estar dentro de ambientes considerados seguros por seus familiares.

De fato, indivíduos com deficiência intelectual raramente ocupam papéis protagonistas em suas relações sociais, inclusive, há pouco espaço para que sejam eles a contarem suas próprias histórias. Muitas vezes, são as famílias, que acabam falando e tomando decisões que se referem a esses sujeitos. Como lembra Antunes (2012) ainda é muito prevalecente a cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que pessoas com deficiência intelectual conseguem fazer. As marcas deixadas por esta cultura afetam a história, construção da identidade social e a cidadania de pessoas com deficiência.

Nas palavras de Glat (2004, p.2) “ E que desenvolvimento ou projetos de vida poderão ter seres humanos, que desde a infância foram socializados para a incapacidade, a restrição e a dependência? ” Nessa direção, podemos ver que às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência intelectual, raramente é dado a chance de aprender a tomar suas próprias decisões, a se colocar diante de uma relação afetiva, a buscar aquilo que deseja, assumindo suas responsabilidades. Dessa maneira, quando esses indivíduos chegam a vida adulta, dificilmente conseguem ser autônomos e independentes. Esse ponto é evidenciado nas falas dos sujeitos desta pesquisa que, mesmo aqueles já adultos ainda relataram viver com seus familiares e demonstraram uma relação de dependência, não somente financeira.

Na medida em que esses sujeitos são superprotegidos por seus familiares, eles perdem várias oportunidades de crescimento pessoal, social, e profissional que são construídos nas adversidades da vida. Um dos pontos que mais nos chamou atenção nas histórias é que somente um dos sete entrevistados narrou experiências com os amigos no shopping. Ou seja, as únicas atividades que os outros entrevistados relataram fazer com terceiros, eram restritas aos lugares que eles costumam frequentar. Isso nos mostra que suas relações sociais também ficavam restritas aos ambientes que faziam parte de suas rotinas. Podemos perceber essa situação em diversos relatos.

Glat (2009) comenta que um dos fatores que pode contribuir para que esses sujeitos com deficiência não se relacionem é o medo de como os outros reagirão diante deles. Isso pode explicar também o fato de não ter aparecido nas entrevistas muitos relatos de relacionamentos amorosos. Apenas um dos entrevistados relatou ter experimentado o beijo, que foi o caso de Emanuel, o sujeito mais novo de todos, com 18 anos. Mesmo com a grande variação da faixa etária, as experiências narradas nas entrevistas sobre relacionamentos eram sem contato físico ou apresentadas de forma infantilizada. Como é o caso de Iris, de 46 anos, que descreveu seu namoro como sendo de “coleguinhas”.

Goffman (2013) explica que pessoas ditas normais não se sentem à vontade para se relacionar afetivamente com pessoas com deficiência intelectual. No que tange ao presente

estudo, não temos dados para explicar porque os sujeitos não tinham relações amorosas. Entretanto, essa falta de experiência de relacionamentos provavelmente é multifatorial, não podemos atribuir isto somente à condição de deficiente. A falta de autonomia, a superproteção da família, e o número limitado de ambientes que esses indivíduos frequentam, provavelmente também têm um papel importante nesse cenário.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é que poucos indivíduos relataram casos de preconceito nas relações com os colegas nas escolas. Nas entrevistas, a maioria não se vê como diferente em comparação com os demais. A palavra deficiência não apareceu em nenhuma das entrevistas. Somente um dos sujeitos, Camila, afirmou ser “diferente”, sendo esse o motivo dos colegas de turma implicarem com ela. Contudo, ela não soube definir o que era ser diferente.

Muitos falam sobre suas dificuldades, entretanto, elas não são vistas como uma limitação intransponível, e sim uma barreira que pode ser superada. Como no caso de Lara que relatou ter dificuldades em aprender, entretendo, ela conseguiu terminar o ensino médio. Os demais relatos que foram vistos nas entrevistas como brigas e desentendimentos com os colegas, poderiam ser vivenciados por qualquer criança ou adolescente nos espaços escolares. Entretanto, quando essas situações são vividas por pessoas com deficiência logo atribuímos essa dificuldade em relacionar-se ao estigma de ser deficiente. Como explica Goffman (2013), uma dificuldade apresentada por uma pessoa com deficiência intelectual é logo destinada à sua condição, enquanto a mesma dificuldade vivida por outra pessoa que não seja deficiente, não é relacionada a nada em especial.

É interessante pontuar que a escola é percebida pelos sujeitos como um espaço de possibilidades e realização profissional e social. Isso foi revelado nas falas que retratavam a escola como um ambiente em que viam os amigos, faziam atividades, se relacionavam com os professores e aprendiam. Inclusive, a maioria dos entrevistados afirmou que gostaria de continuar os estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Contudo, ao analisar o percurso escolar e o nível de escolarização com a idade dos participantes observa-se uma grande defasagem idade-série. Sendo assim, ainda estamos longe de uma conclusão satisfatória no âmbito da inclusão escolar. Apesar dos avanços, as políticas de inclusão, ainda se encontram muito distantes da realidade encontradas por esses sujeitos nas escolas. Nessa perspectiva, a escola não conseguiu superar suas práticas homogeneizadoras de organização e ensino. Podemos perceber isso na fala de Emanuel que disse ter muita dificuldade em matemática e mesmo com as aulas de recuperação oferecidas na escola, segue no seu segundo ano consecutivo, retido por não conseguir tirar nota

suficiente para passar nesta disciplina. Esses relatos são contribuições que nos mostram, como a escola pode ser um ambiente de exclusão. Nas palavras de Antunes (2012, p. 134):

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?

Instituições como o CIAD e as escolas poderiam ser uma ligação entre a sociedade e a família no favorecimento / incentivo à autonomia desses indivíduos. No entanto, mesmo frequentando essas instituições por muitos anos, a maioria mostrou pouca autonomia e grande dependência da família.

No que tange a independência financeira, somente um dos participantes possuía renda (aposentado por invalidez) enquanto os outros seis, apesar de algumas experiências no trabalho, não eram economicamente ativos. Como discutido, para além do sustento, trabalho é muito importante pois permite que o indivíduo se sinta útil e produtivo na sociedade. Pessoas com deficiência, principalmente a intelectual, possuem mais dificuldades em ingressar no mercado de trabalho por não cumprirem as exigências de escolaridade, experiência e qualificação profissional, além do estigma. Esse obstáculo é mais facilmente ultrapassado quando existe um processo de transição bem planejado para a vida adulta e para o mundo laboral (REDIG, 2016).

O que acontece é que essas pessoas com deficiência permanecem por muito tempo nas escolas comuns, classes especiais, escolas especiais, ou até mesmo na EJA, por anos e anos, sem nenhuma perspectiva de terminar o seu processo de escolarização. No Brasil, não há um prazo específico para a conclusão da escolaridade desses alunos (LIMA E MENDES, 2011). Porém o fato desses alunos frequentarem por mais tempo a escola, não significa que essa vivência está sendo produtiva.

Muitas situações encontradas nessa pesquisa se assemelham às questões debatidas no estudo desenvolvido por Glat (2009). Passados 28 anos desde a publicação de sua tese, vimos que a realidade desse grupo tão pouco mudou. Ao analisar e refletir sobre os dados dessa pesquisa, sobre as histórias contadas, percebemos que cada relato é único, pessoal e singular. Cada sujeito que participou do presente estudo tem seus desejos, medos, e anseios, assim como qualquer outra pessoa, sem deficiência, em sua trajetória de vida. Todos somos diferentes um dos outros, e todos temos características únicas, independente do grupo pelo qual fazemos parte. Através das narrativas é possível constatar que tanto os professores,

familiares, a sociedade no geral, ainda desconsideram, frequentemente, que pessoas com deficiência vão se tornar adultos e podem ter uma vida mais autônoma e independente. Mesmo com a disseminação e o discurso em prol da inclusão, ainda vemos a pessoa com deficiência como incapaz de tomar suas próprias decisões. Em consequência disso, tendemos a tratar essas pessoas como eternas crianças. E não como agentes de suas próprias histórias.

Na tentativa de compreender a realidade desses sujeitos, notamos que a grande dificuldade da inclusão social de pessoas com deficiências não está somente ligada à sua condição orgânica, mas sim ao tipo de tratamento e atendimento que essas pessoas vêm recebendo ao longo de suas trajetórias de vida. Não temos a pretensão que este estudo traga conclusões específicas para a inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, esperamos que essas reflexões possam trazer caminhos para que as ações inclusivas se aproximem cada vez mais da realidade desses sujeitos, e de fato, consigam oferecer o suporte necessário.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Sociedade X Deficiência*. Revista Integração, 4(9), 8-10, 1992

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, Kátiuscia; MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. *Repensando a Educação Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v.32, n.1, p.179-189, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARTIOLI, Ana Lucia. *A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor*. Psicol. educ., São Paulo, n. 23, p. 103-121, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2017.

AUGRAS, Monique. Prefácio *O que é tabu*. São Paulo: Brasiliense, 1989. 78 p.

AUGRAS, Monique. Prefácio. Em Glat, Rosana. *Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: Editora Agir, p. 11-15, 2009.

AZEVEDO, Paulo Henrique; BARROS, Jônatas de França. *O Nível de Participação do Estado na Gestão do Esporte Brasileiro como Fator de Inclusão Social de Pessoas Portadoras de Deficiência*. R. bras. Ci. e Mov, v. 12, n. 1, p. 77-84, 2004.

BALDUINO, Mírian Maria de Moraes. *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*. Dissertação de mestrado, Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

BARBOSA, Lívia. *Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro, 2003.

BARROSO, João. 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.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL *Resolução CNE /CEB nº 4 de outubro de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. *Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, 2009^a

BRASIL. *Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008a.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília, 2002.

BRASIL. *Nota Técnica 62/2011 de 08 de dezembro de 2011*. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011, 2011b.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

BRASIL. *Programa Educar na diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Programa formação continuada de professores na educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2009b.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência, *Lei 13.146, promulgada em 06/07/2015*. Brasília, 2015.

BRAUN, Patrícia. MARIN, Márcia. Recortes do cotidiano: a inclusão pensada a partir de um espaço educacional de excelência. In: PLETSCHE, Márcia Denise; ZINER, Ana. (orgs.). *Educação Especial*. Seropédica: Edur, 2011, p. 1-12.

BOURDIE, Pierri.; PASSERON, Jean Cloud. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIE, Pierre. "A miséria do mundo." A miséria do mundo. Vozes, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e Educação Inclusiva. In: ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.), *Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática*. pp.31-47. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. Educação Revista, no.17, p.101-110, 2001.

BUENO, José Geraldo. 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, 2012, p. 105 – 125.

CARLOU, Amanda; REDIG, Annie. *Processos de inclusão/exclusão social de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: relação entre empregabilidade e formação*. *APAE Ciência*, v.1, p.53-69, 2014.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2014.

CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. *Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COTA, Flávia Santos. *Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal (RN): EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira, (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011a.

DUBET, François. *A escola e a exclusão*. In: Cadernos de Pesquisa. n. 119. p. 29-45. jul. 2003.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEF, Suzanli. *Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FOGLI, Bianca F. Cordeiro Santos ANTUNES, Katiúscia BRAUN, Patricia. Uma análise crítico-metodológica das pesquisas em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em

Educação da UERJ: contribuição para a formação de professores In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, universidade e participação. Rio de Janeiro. *Anais...* v. 1. 2010, p. 833-843.

FONTES, Rejane. de Souza.; GLAT, Rosana, PLETSCHE, Marcia Denise, BRAUN, Patrícia. 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, Rejane. de Souza.; *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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. In: Educação & Sociedade, v. 25, nº. 86, p. 133-170, 2004.

GLAT, Rosana. *Autodefensoria – movimento de autonomia de pessoas com deficiência mental: uma proposta político-educacional*. Teleconferência para Curso de Especialização a Distância em Educação Especial Inclusiva, PUC-Minas/Federação Estadual das Apaes de Minas Gerais, fev. 2004.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana. *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual* - Edital Produtividade em Pesquisa, CNPq, 2015.

GLAT, Rosana. *Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar* – Relatório Técnico Científico, CNPq, 2016.

GLAT, Rosana.; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. A Metodologia de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina Oliveira. (Org.) *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. – São Carlos: Marquêsine & Manzini, 2014, p. 53 – 72.

GLAT, Rosana; 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 7 Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tiburcio. *Convivendo com Filhos Especiais: o Olhar Paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GLAT, Rosana; 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.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Sete Letras, 2007.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho, ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas, MARIN, Márcia Vianna. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. Rio de Janeiro: Altadena Comunicação, 2011. (Série Cadernos CIEE Rio).

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. *Comunicações* (Piracicaba), Piracicaba - SP, v. 1, p. 134-141, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 22, n. 34, p. 139 – 154, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar. *Rio de Janeiro: EdUERJ*, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rio de Janeiro: EdUERJ*, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2.ed. *Rio de Janeiro Editora Eduerj*, 2012. (Série Pesquisa em Educação)

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. (org). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, Rosana; SANTOS, R. S.; PLETSCHE, M. D.; NOGUEIRA, M. L. L. ; DUQUE, M. A. F. T.O Método de História de Vida na pesquisa em Educação Especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.10, n.2, p.235-250, Mai./Ago. 2004.

GÓES, Flávia de Paiva Salgado. *A história de vida do menino de rua: desconstruindo o estigma*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC Editora 4ed., Rio de Janeiro, 2013. VERSÃO ATUALIZADA.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: udUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KREIMER, Roxana. *Historia del mérito*, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro. Acesso em: junho de 2017

KROEFF, Paulo. *A pessoa com deficiência e o sistema familiar*. Revista Brasileira de Terapia de Família, 4(1), 67-84. (2012).

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares*. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de julho de 2017.

LOBATO, Beatriz Cardoso. *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas*. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em educação especial do centro de educação e ciências humanas – Universidade Federal de São Carlos, 2009

LUIZ, Elaine Cristina; KUBO, Olga Mitsue. *Percepções de jovens com Síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente*. Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 13, n. 2, p. 219-238, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

KASSAR, Mônica. OLIVEIRA, Andrea Duarte; SILVA, Giane Aparecida Moura da. *Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso*. In: Revista Educação, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

KASSAR, Mônica. Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. *O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial*. Anais VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. v. 1. p. 1-17. Porto Alegre: FCAA, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Prefácio. In: CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6º Ed. Editora Mediação, Porto Alegre, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Editora Autores Associados, São Paulo, 2004.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *Sexualidade e deficiências*. São Pulo: Editora UNESP, 2006.

- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maia Salete Fábio. *Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar*. Interação em Psicologia, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.
- MARIN, Márcia Vianna. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.
- MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho. *Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual*. Curitiba: Appris, 2016.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Acessibilidade e a indignação por sua falta*. In: 1ª conferência nacional dos direitos da pessoa com deficiência: acessibilidade você também tem compromisso. Brasília, Caderno de textos, p 30-32, 2006.
- MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. *Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão?* In: Revista Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 11, 2011, p. 27-44.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- MULLER, Tânia Mara. Pedroso; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Sete Letras, 2007. 85p.
- NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. *Educação Inclusiva – Uma Reflexão a Partir da Fala de Universitários Portadores de Necessidades Especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- NOHARA, Jouliana Jordan; ACEVEDO, Cláudia Rosa; FIAMETTI, Marcelo. A vida no trabalho: As representações sociais das pessoas com deficiências. In: CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antonio Luiz (Org.). *Trabalho e Pessoas com Deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. 1 ed. Curitiba: Juruá Editora, 2009, v. , p. 71-88
- NUNES, Leila Regina D'oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Pesquisa Em Educação Especial na Pós-Graduação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.
- OMOTE, Sadao. *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. Conferência proferida na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da UNESP. Marília: S. P., 1980.
- OMOTE, Sadao. *Estereótipos a respeito de pessoas deficientes*. Didática, 22/23, 167 – 180, 1987.
- OMOTE, Sadao. *Aparência e Competência em Educação Especial*. Temas em Educação Especial, São Carlos, v. 1, p. 11-26, 1990.

OMOTE, Sadao. *Reconhecimento de estereótipos a respeito da pessoa deficiente*. *Didática*, 26/27, 139 – 147, 1991.

OMOTE, Sadao. *Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. *A Integração do Deficiente: Um Pseudo-Problema Científico*. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995a.

OMOTE, Sadao. *Perspectivas Para Conceituação de Deficiências*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996a.

OMOTE, Sadao. *Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 137-145, 1996c.

OMOTE, Sadao. *Atratividade física facial e prognóstico*. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997.

OMOTE, Sadao. *Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n.1, p. 43-64, 2000.

OMOTE, Sadao. *Estigma no tempo da inclusão*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n.3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, Sadao. *Inclusão e a questão das diferenças na educação*. *Perspectiva (Florianópolis)*, v. 24, p. 251-272, 2006.

OMOTE, Sadao. *Diversidade, Educação e sociedade inclusiva*. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. p. 15-32. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe, 2008.

ONU. *Declaração dos Direitos Humanos*. 1948.

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD. *Retraso mental: respuesta a um reto*. Genebra:OMS Publicación in offset, n° 86, 1985

PAIVA, Jane. *Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos*. In: 29 a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, MG: ANPED. 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 21 de junho de 2017.

PAIVA, Vanilda. *Sobre o conceito de capital humano*. *Cadernos de pesquisa*. n. 113, p. 185-191, julho de 2001.

PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado*. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 18, p. 193-209, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. *Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*. Poiesis Pedagógica, v. 12, p. 7-26, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual* (2ª edição revista e ampliada). 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: NAU, 2014a.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

REDIG, Annie Gomes. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

RODRIGUES, David Antônio. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. *Inclusão digital: espaço possível para pessoas com necessidades educativas especiais*. Revista Educação Especial, UFSM, Santa Maria, N 20: 13-30, 2002.

SANTOS, Rosângela da Silva, GLAT, Rosana. *Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Anna Nery/UFRJ, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sofia. MORATO, Pedro. *Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?* In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.18, n.1, p. 3-16, Jan.-Mar., 2012.

SARAMAGO, José. “José Saramago: Um ateu preocupado com Deus”, O Globo, Rio de Janeiro, 27 de junho de 1993. In: AGUILERA, Fernando Gómez. (Org). *As palavras de Saramago: Catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v.5, n.25, p.5-14. mar.-abr. 2002.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? p. 7-13. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, Luiz Antônio Gomes. (Orgs.). *Letramento: princípios e processos*. Editora IBPEX, Curitiba, p. 149-170, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares, OLIVEIRA-SIMÕES, Jussara Tatiana de. Violência moral e pessoas com deficiência: constrangimentos e humilhações no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antonio Luiz (orgs.) *O Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 187-199.

SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade*. Educação & Realidade, 24(1), jul. /dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista. Florianópolis. n.05, p. 37-49, 2003.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. *Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?)*. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n.3, p.31-37, 1995.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990

VALLE, Ione Ribeiro, RUSCHEL, Elizete. *A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)*. Revista Portuguesa de Educação, Porto: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?* Revista Educação Especial, v.22, n.33, p.59-71, 2009.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. *Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira*. Reflexão e Ação; Santa Cruz do Sul, v. 21, nº esp., p.316-334, Jan-Jun., 2013.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, (2003).

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.

ZUCHETTO, Ângela Teresinha; CASTRO, Rosângela Laura Ventura Gomes de. *As Contribuições das Atividades Físicas para a Qualidade de Vida dos Deficientes Físicos*. Rev Kinesis. n.26, p. 52-166, 2002.

ANEXO A - Termo de livre esclarecimento



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação e Humanidades

TERMO

DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

De acordo com a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Você, _____, com quem desenvolveremos entrevistas para a pesquisa que tem como título: “Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida”, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos

Título da Pesquisa: “Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida”.

Nome do Orientador(a): Prof. Dr^a Rosana Glat

Nome do Pesquisador: Nathália Eugenio

a) Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo analisar os impactos das políticas de inclusão educacional e social na autopercepção e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais.

b) Participantes da pesquisa: jovens e adultos com deficiência intelectual, de ambos os sexos, com idades entre 16 a 40 anos residentes em dois estados brasileiros: Rio de Janeiro e Amazonas.

c) Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo permitirá que a pesquisadora realize entrevistas sobre sua trajetória de vida escolar, social, familiar e afetiva. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa solicitando contato com o pesquisador por seus professores ou seu responsável que possuem os telefones e também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa.

d) Sobre as entrevistas: As entrevistas serão individuais, realizadas por meio de seus relatos pessoais sem roteiro fixo, que serão audiogravadas e posteriormente transcritas para análise.

e) Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa traz risco mínimo aos sujeitos envolvidos segundo a resolução de nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

g) Confidencialidade: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade. A correlação entre as informações obtidas durante a entrevista e a identidade do indivíduo só serão conhecidas pelos os pesquisadores envolvidos diretamente na pesquisa.

h) Benefícios: Os resultados do estudo contribuirão para a construção do campo de conhecimento sobre pessoas com deficiência intelectual, como, também, os dados obtidos poderão ser utilizados para a criação de propostas psicoeducacionais visando atender às necessidades e expectativas destes sujeitos.

i) Pagamento: Não existirá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora Profª Nathalia Eugenio, e-mail: natyeugenio@gmail.com, Avenida 7, Bl. 60, APT. 402, vila militar, Galeão, CEP: 21941535 – Rio de Janeiro (RJ), tel.: (21) 997883223.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – tel.: (21)2334-2180

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador