

O OLHAR SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DO CAMPO A PARTIR DOS CONCEITOS DE IDENTIDADE E DE DIFERENÇA¹

THE SOCIAL VIEW OF THE INTELLECTUAL DISABILITY IN RURAL SCHOOLS FROM THE CONCEPTS OF IDENTITY AND DIFFERENCE

Debora Teresa PALMA²

Relma Urel Carbone CARNEIRO³

RESUMO: Este estudo teve como objetivo discutir o olhar social em escolas do campo sobre a deficiência intelectual. Para tanto, a pesquisa realizada seguiu uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico o Estudo de Caso. Para coleta dos dados, utilizaram-se questionários, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares. Neste texto, apresentam-se os dados da análise de documentos e um recorte do questionário respondido pelos professores da sala regular. Participaram 31 professores das 3 escolas do campo analisadas. Os resultados apontam que o tipo de deficiência encontrado nas escolas é somente intelectual. Os dados dos questionários indicam a perspectiva de os professores considerar que outros alunos da sala de aula necessitariam de atendimento pedagógico diferenciado. A partir da análise das matrículas, realizadas sem laudo médico e tendo em vista a percepção dos professores, pode-se pressupor que, em algumas vezes, o ambiente escolar produz socialmente a deficiência intelectual, porque não considera a heterogeneidade dos indivíduos no tocante à aprendizagem e, também, dentro da perspectiva acadêmica, cria barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência nesse ambiente. Muitas vezes a limitação para aprendizagem de um aluno não é endógena, mas ocasionada por falta de estratégias adequadas do ambiente escolar. Assim sendo, não se deve determinar uma patologia aos alunos pelas suas dificuldades e especificidades de aprendizagem, porque isso é produzir socialmente a Deficiência Intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Atendimento em Sala de Recursos. Educação no Campo. Representação Social.

ABSTRACT: The aim of this study was to discuss the social view in rural schools about the intellectual disability. Therefore, the research followed a qualitative approach and it adopted as a methodological procedure the Case Study. For data collection, questionnaires were used as well as observations, photographic register and school documents analysis. In this text, the data of the documents analysis and a cut of the questionnaire answered by the teachers of the regular classroom are presented. Thirty-one teachers from three rural schools analyzed took part in this research. The results show that the kind of disability found in these schools is just intellectual. The data of the questionnaires indicate the perspective of the teachers in considering that other students of the classroom would need differentiated pedagogical service. From the analysis of the enrollments, performed without a medical report, and in view of the teachers' perception, we can assume that, sometimes, the school environment socially produces the intellectual disability, because it does not consider the heterogeneity of the individuals concerning the learning, and also, inside the academic perspective, it creates barriers that limit the participation of people with disability in this environment. Many times the limitation for a student learning is not endogenous, but it happens due to lack of adequate strategies in the school environment. Thus, no pathology should be given to students due to their difficulties and specificities of learning, because this is to produce socially Intellectual Disability.

KEYWORDS: Special Education. Intellectual Disability. Attendance in Resource Room. Rural Education. Social Representation.

1 INTRODUÇÃO

O histórico da Educação Especial, até chegar à recente concepção de Educação Inclusiva, sempre foi acompanhado do conceito da diferença. O indivíduo considerado dife-

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>

² Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara – SP, Brasil. debora-palma@hotmail.com.

³ Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara – SP, Brasil. relmaurel@fclar.unesp.br.

rente do padrão estabelecido pela normalidade era excluído da sociedade. No decorrer de séculos, esse conceito modificou-se, surgindo políticas públicas e ações para reconhecer o direito desses indivíduos, que é sempre anterior a sua condição de diferença. No momento atual, estamos vivenciando, no Brasil, o processo denominado de “inclusão”, em que os indivíduos com deficiência alcançaram, por meio da legislação, a garantia de direitos educacionais equânimes.

A concepção de Educação Inclusiva, referendada pelo princípio fundamental da Declaração de Salamanca - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ([UNESCO], 1994), propõe uma modificação no modelo escolar, em que a escola tem de assumir o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência. No modelo anterior ao da Educação Inclusiva, a escola e a classe especial tinham como meta normalizar a pessoa com deficiência, e somente atingindo um padrão de normalidade esperado é que eles poderiam se integrar ao convívio da escola comum.

A escola inclusiva, com essa mudança, precisa dar uma resposta promissora e adequada em vista da diversidade. De acordo com Carneiro (2011, p. 41), a escola,

[...] como um segmento social que é ao mesmo tempo individual e coletivo, se mostra, ao menos em tese, diante do desafio de desconstruir representações estabelecidas sobre o outro diferente e construir novas representações a partir do reconhecimento e valorização desse outro que diferente em características individuais é igual em direito e deveres.

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque, de forma equânime, em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois esse ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva.

A Educação do Campo possui a mesma vertente da escola inclusiva, que considera o acesso ao conhecimento para todos independentemente da origem, condição social, deficiência, gênero, raça e da localização espacial em que o indivíduo reside. A educação do campo envolve, de acordo com a Resolução nº 2 (2008, p. 1), as seguintes populações:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Nessas populações, também existem pessoas com deficiência que necessitam frequentar escolas e ter um atendimento especializado, também dentro de uma proposta de Educação Inclusiva.

Quando se fala em deficiência, registra-se que, por séculos, a concepção médica, na qual as deficiências são conceituadas como uma condição patológica intrínseca ao indivíduo (Connor & Valle, 2014), teve força exclusiva. É fato, também, que a medicina trouxe grandes contribuições na descoberta de muitas síndromes e assuntos referentes a ela, mas somente essa vertente não oportuniza a sociedade em vê-la sob aspectos positivos. Desse modo, verifica-se que são necessários estudos que tenham como questão a causa orgânica da deficiência. Contudo, vê-la somente pela incapacidade não contribui em nada para a promoção das pessoas com deficiência. É preciso mudar a abordagem sobre a deficiência, considerando também a interpretação social, como coloca Omote (1994, pp. 68-69):

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceção da normalidade mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade.

A propósito de desconstruir representações e criar novas sobre o outro diferente que, na nossa análise, é o indivíduo com deficiência, elucidaremos, com o apoio da Sociologia, os conceitos de identidade e de diferença para relacioná-los ao olhar da deficiência, ilustrando como ela foi socialmente construída por meio de uma resposta da sociedade sobre a diferença.

A identidade só existe a partir de algo que está fora dela, ou seja, outra identidade que difere dela. Assim, temos que ela é marcada pela diferença, a qual envolve negação e é sustentada pela exclusão, ou pertence a um grupo ou a outro. Como afirma Woodward (2012, p. 40):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Temos, então, que a identidade e a diferença são indissociáveis, uma depende da outra. A marcação por meio dos sistemas simbólicos é uma produção social. Por exemplo, quando citamos a deficiência física, a cadeira de rodas é um símbolo que representa essa deficiência. Ou, ainda, quando citamos o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e as pessoas que moram na zona rural - o pé vermelho é um símbolo da sua identidade que foi criado pela sociedade para marcar a diferença.

Outro autor que contribui com essa temática é T. T. da Silva (2012), que problematiza a questão da identidade e da diferença, colocando que existe uma relação de dependência entre elas, considerando que identidade é aquilo que se é, tem referência a si mesma. E a diferença é aquilo que o outro é - na verdade, é uma negação de tudo que não faz parte da própria identidade. Nas palavras do autor,

[...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que ela é chinesa significa dizer que ela não é argentina, ela não é japonesa, etc., incluindo a afirmação de que ela não é brasileira, isto é, que ela não é o

que sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras identidades). Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (T. T. da Silva, 2012, p. 75).

Essa relação de interdependência também é apresentada por Veiga-Neto (2011, p. 113): “se o normal depende do anormal para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência”. O normal definirá a norma e quem fará parte dela.

Veiga-Neto (2011), a partir das contribuições de Michel Foucault, utiliza os termos anormais para designar os grupos que a Modernidade cria e exclui. Muitas vezes, esse termo incomoda-nos porque ele vem carregado de outros nomes e práticas negativas de exclusão. O autor coloca que o conceito de anormal está ligado a relações de poder que o grupo social estabelece, atribuindo uma marca.

A atribuição de uma marca – agora, construída a partir de critérios fundamentalmente econômicos, como capacidade de consumir, avaliada tanto pelo poder financeiro quanto pela competência/expertise para fazer as melhores escolhas – não propriamente a um corpo, mas a toda uma fração social para que, depois se diga que qualquer corpo dessa fração é normal ou anormal pelo simples fato de pertencer a tal fração. Isso equivale dizer que o critério de entrada não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento); o critério de entrada pode ser, também, o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolivelmente ligado (Veiga-Neto, 2011, p. 107).

Percebemos o poder de dominação que o grupo se utiliza criando as identidades anormais. Nessa ideia, vemos como a pessoa com deficiência é dominada pela sociedade moderna, fazendo com que tenha de lutar, constantemente, pelos seus direitos de participação.

As classes inclusivas, segundo Veiga-Neto (2011, pp. 110-111), colocam em ação a norma marcando a distinção entre normais e anormais:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.

O nível cognitivo foi criado para marcar a distinção dentro da escola. Sabemos, por diversos estudos, sobre a existência das múltiplas inteligências, em que cada ser humano possui uma habilidade específica em determinada área que não necessariamente o cognitivo. Gardner (1994) contestou os testes psicométricos de QI (Quociente Intelectual) como única forma de avaliar a inteligência dos indivíduos. De acordo com o autor, “[...] há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como inteligências humanas” (Gardner, 1994, p. 7). O pesquisador defende a existência de inteligências múltiplas, entre elas, podemos citar a linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica e as pessoais. Se a escola conseguisse

identificar a inclinação intelectual de cada indivíduo, poderia criar programas para desenvolver habilidades específicas ao invés de ficar marcando a diferença, seguindo o padrão na norma estabelecida.

Ao falar da diferença, Veiga-Neto (2011, p. 117) diz que o “[...] fato de que colocar todos os anormais num mesmo plano significa não atentar para as peculiaridades culturais que se estabelecem em cada grupo”. Diante disso, percebemos que é preciso se atentar para as diferenças, não podemos trabalhar em um mesmo plano sem considerar as especificidades de cada ser humano.

Considerando a instituição escola, espaço este em que a pessoa com deficiência está inserida, não devemos pensar em um modelo único, mas, sim, em uma instituição que atenda às especificidades, contribuindo na construção da identidade que a promova positivamente dentro da sociedade. Acreditamos que não é possível levantar pontos e questionamentos sobre a constituição da pessoa com deficiência sem considerar essa totalidade/complexidade que é a sociedade. Acreditamos no subsídio do enfoque social nesse contexto.

Com base nessas reflexões, discutiremos alguns dados que pressupõem o olhar social que três escolas do campo apresentam sobre a deficiência intelectual.

2 MÉTODO

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa de pesquisa. Teve como procedimento metodológico o Estudo de Caso e utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares. A pesquisa foi realizada em três escolas do campo de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil. A pesquisa foi realizada no âmbito de Mestrado e teve como objetivo geral analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncional (SRM) nas escolas do campo. Os objetivos específicos foram descrever o AEE no âmbito escolar e identificar a percepção, acerca da deficiência, dos pais e dos professores que conviviam com os alunos que frequentavam a SRM nessas escolas do campo.

Neste texto, apresentamos os dados da análise de documentos e do questionário respondido por 31 professores da sala regular das três escolas do campo.

3 RESULTADOS

Realizamos um levantamento dos últimos cinco anos no Resumo Anual de matrículas e nas Listas de Alunos do AEE para verificar o número de alunos que frequentavam o AEE e o tipo de deficiência nas escolas do campo. As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam o total de alunos na unidade escolar, a quantidade de alunos com deficiência e o tipo.

Ano	Total de alunos	Alunos do AEE	% Alunos do AEE	DI	Surdez	DV	DF
2011	138	12	8,70	12	0	0	0
2012	131	14	10,69	14	0	0	0
2013	119	12	10,08	12	0	0	0
2014	123	10	8,13	10	0	0	0
2015	118	8	6,78	8	0	0	0

Tabela 1. Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na ESCOLA A

Fonte: Resumo Anual Escolar e Lista de Alunos do AEE.

Legenda: AEE – Atendimento Educacional Especializado, DI – Deficiência Intelectual, DV – Deficiência Visual, DF – Deficiência Física.

Ano	Total de alunos	Alunos do AEE	% Alunos do AEE	DI	Surdez	DV	DF
2011	121	7	5,79	7	0	0	0
2012	116	10	8,62	10	0	0	0
2013	124	9	7,26	9	0	0	0
2014	98	5	5,10	5	0	0	0
2015	94	6	6,38	6	0	0	0

Tabela 2. Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na ESCOLA B

Fonte: Resumo Anual Escolar e Lista de Alunos do AEE.

Legenda: AEE – Atendimento Educacional Especializado, DI – Deficiência Intelectual, DV – Deficiência Visual, DF – Deficiência Física.

OBS: Não foram considerados os alunos da Educação Infantil.

Ano	Total de alunos	Alunos do AEE	% Alunos do AEE	DI	Surdez	DV	DF
2011	137	7	5,11	7	0	0	0
2012	141	6	4,26	6	0	0	0
2013	123	7	5,69	6	1	0	0
2014	100	7	7,00	7	0	0	0
2015	125	5	4,00	5	0	0	0

Tabela 3. Matrículas de alunos no AEE por tipo de deficiência na ESCOLA C

Fonte: Resumo Anual Escolar e Lista de Alunos do AEE.

Legenda: AEE – Atendimento Educacional Especializado, DI – Deficiência Intelectual, DV – Deficiência Visual, DF – Deficiência Física.

Paralelamente, avaliamos a perspectiva educacional dos professores das escolas do campo, perguntando se, em suas salas de aulas, existiam alunos com necessidade de atendimento pedagógico diferenciado. Na Escola A, dez professores sinalizaram que sim. Na Escola B, oito professores; e na Escola C, nove tiveram a mesma resposta.

4 DISCUSSÕES

Em relação à questão posta nesse recorte, discutiremos, em primeiro lugar, o número de matrículas e, em um segundo momento, a perspectiva de os professores considerarem que outros alunos necessitam de atendimento pedagógico diferenciado. Outros dados sobre a caracterização do AEE foram organizados e constam no relatório final de pesquisa.⁴

Ao analisar as três tabelas, é notável a existência de matrículas somente de alunos com deficiência intelectual. Apenas na Escola C, tivemos, em 2013, a matrícula de uma aluna com surdez. A oscilação no número de matrículas deve-se à conclusão do Ensino Fundamental de alguns alunos e também à entrada e às transferências para outras unidades. Tendo em vista que nenhum desses casos possui diagnóstico médico, podemos ter muitos casos de transtorno de aprendizagem, os quais são cadastrados como deficiência.

A Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE (2014), que traz orientação sobre os documentos comprobatórios para os alunos com deficiência, não condiciona a matrícula à existência de laudo médico, justificando que a escola, mediante as estratégias pedagógicas, pode favorecer a aprendizagem. Assim sendo, ela é responsável pela matrícula a partir da perspectiva educacional.

De acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* [AAIDD] (2010), a deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa no funcionamento intelectual e também no comportamento adaptativo em duas ou mais das seguintes habilidades: conceituais, sociais e práticas. As habilidades conceituais envolvem linguagem, letramento, escrita, conceitos de dinheiro, tempo, entre outros. As sociais referem-se à capacidade de resolver problemas sociais, além da observância de regras e leis. Já as práticas remetem às ações de autocuidado, uso do dinheiro, cumprimento de rotinas, segurança, independência e autonomia nas atividades rotineiras. Essas manifestações ocorrem até os 18 anos. Esse conceito é importante para se entender e definir a Deficiência Intelectual, porque, em relação às demais deficiências, sensoriais e físicas, ela não possui características evidentes e não é visível fisicamente.

É inegável a existência da concepção médica para caracterizar uma deficiência, mas o nosso foco é mostrar que ela é socialmente construída, porque o grupo social rotula e coloca barreiras para o desenvolvimento do indivíduo que possui qualquer tipo de deficiência, principalmente quando ela se refere a uma limitação cognitiva. Isso porque a sociedade valoriza o intelecto como meio de tornar as pessoas competitivas na sociedade e, quando o indivíduo não possui essa habilidade desenvolvida, é vista como diferente e desviante do grupo.

A escola cria identidades desviantes da norma que ela estabeleceu, quando por qualquer dificuldade de aprendizagem encaminha o aluno para a Educação Especial e, muitas vezes, matricula-o no serviço especializado, indicando uma deficiência que nem sempre existe. A pesquisa de Goes (2014) corrobora para essa afirmação quando aponta um aumento significativo

⁴ Palma, D. T. (2016). *Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil. Recuperado do https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136453/palma_dt_me_arafcl.pdf?sequence=3

das matrículas no Ensino Fundamental I dos alunos com Deficiência Intelectual. Ele apresenta a seguinte tabela:

Ano/Etapa	EI		EF-1		EF-2		EM		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	37.495	14,5	194.358	75,0	24.200	9,5	2.772	1,0	258.825	100
2008	37.449	15,0	188.823	73,0	28.252	11,0	3.474	1,0	257.998	100
2009	40.088	13,0	213.803	72,0	39.994	13,0	4.499	2,0	298.384	100
2010	44.654	12,0	267.712	70,5	59.414	15,5	7.642	2,0	379.422	100
2011	37.829	9,0	295.341	70,5	76.588	18,0	10.355	2,5	420.113	100
2012	33.882	7,0	310.814	68,0	98.530	22,0	14.809	3,0	458.035	100
Média anual	38.566	11,0	245.142	71,0	54.496	16,0	7.259	2,0	345.463	100

Tabela 4. Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por etapa de ensino (Brasil)

Fonte: Goes (2014, p. 93).

Legenda: EI – Ensino Infantil, EF-1 – Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), EF-2 – Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º anos), EM – Ensino Médio.

Vale ressaltar que, a partir de 2009, após a implantação da Política Nacional de Educação Especial (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008), houve um aumento nas matrículas de alunos com deficiência, principalmente no Ensino Fundamental I. O grande questionamento é: Será que todo esse alunado realmente possui Deficiência Intelectual? Vejamos o texto que consta na Política para matricular os alunos no AEE:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 11).

O primeiro ponto a questionar-se nesse excerto é que ele não se faz claro em relação à Deficiência Intelectual, pois ele detalha apenas os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quando coloca impedimento de longo prazo de natureza mental, abre-se um leque vasto se pensarmos nas dificuldades e nos transtornos de aprendizagem, em indivíduos em situação de vulnerabilidade que possuem um impedimento mental devido a uma condição social ou emocional.

O segundo ponto desse excerto é quando cita a interação com diversas barreiras, que restringe a participação das pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Muitas vezes, um aluno encontra uma barreira para aprender um determinado conteúdo escolar, não por uma limitação endógena, mas, sim, porque o ambiente não está lhe propiciando estratégias adequadas para superar essas barreiras. E, diante dessa limitação, esse mesmo aluno, nessa circunstância, pode receber um rótulo de Deficiência Intelectual.

A impressão que temos nessa definição de pessoa com deficiência trazida pela Política em relação à Deficiência Intelectual é que ela reforça a sua produção social, deixando uma lacuna na qual a escola estabelece uma patologia às crianças com qualquer dificuldade na aprendizagem.

Ao analisarmos os dados da percepção dos professores, constatamos que, muitas vezes, o professor fica diante de vários problemas relacionados à aprendizagem que não estão relacionados à deficiência, mas, sim, ao conceito de heterogeneidade e de fracasso escolar.

Nas três unidades escolares, os professores indicaram que existiam alunos com necessidade de atendimento educacional especializado. Isso demonstra a heterogeneidade que existe em uma sala de aula, cada indivíduo aprende de forma diferente. Também devemos nos lembrar dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem que não são público-alvo da Educação Especial e, da mesma forma, precisam de uma estratégia diferenciada de ensino. A seguir, as justificativas de algumas professoras ao responderem positivamente a essa pergunta:

“Possuo atualmente um aluno que apresenta um quadro de hiperatividade e falta de concentração e que necessita de orientação e atendimento”. (Escola C).

“Tenho um aluno que apresenta muita dificuldade em relação à leitura e à escrita e com algum problema psicológico”. (Escola B).

“Com a progressão continuada, a cada ano recebemos mais alunos despreparados para cursar a série que estão. Muitas vezes não sabemos avaliar se o aluno é de inclusão ou não”. (Escola B).

“Há alunos que não possuem deficiência, mas que, por outros motivos, precisam de atendimento especializado”. (Escola A).

A hiperatividade e a dificuldade na leitura e na escrita fazem parte do grupo de dificuldades e de transtornos de aprendizagem que não pertencem ao público-alvo da Educação Especial. Na perspectiva dos professores, eles não são responsáveis por trabalhar com esses alunos, querem transferir a responsabilidade para outra modalidade de ensino.

A fala do professor da Escola B, que cita a progressão continuada e o despreparo dos alunos, mostra o problema sério que o sistema escolar brasileiro está enfrentando com o fracasso escolar, mas isso não cabe à Educação Especial.

Percebemos que a escola, na perspectiva educacional dos professores, possui uma norma, um padrão de aluno. Os que não atendem a esse padrão estabelecido, pelo sistema escolar, são encaminhados para triagem da Educação Especial e, muitas vezes, chegam a participar do grupo de trabalho do AEE, recebendo a nomenclatura de Deficiente intelectual, a qual contribui para desacreditar no potencial deste aluno.

Corroborar para essa discussão o que T. T. da Silva (2012) coloca sobre a performatividade, aquilo que colabora para formar a identidade do indivíduo. Assim sendo, a partir do momento que o aluno recebe o rótulo de Deficiência Intelectual, isso vai persistir por toda sua trajetória escolar e, mesmo que ele não a tenha, começará a ser desacreditado pelos professores no tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

5 CONCLUSÕES

Com base na reflexão dos dados obtidos, defendemos a ideia de que, dentro do contexto das escolas, a deficiência intelectual pode ser uma produção social, porque a instituição escolar, dentro da sua perspectiva acadêmica, cria barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência naquele ambiente. A respeito das barreiras, Picollo e Mendes (2012), baseados nas ideias de Oliver, colocam:

[...] como aponta Oliver (1990), fundador e mais influente teórico deste modelo, qualquer que seja a natureza ou a causa da deficiência, os problemas principais enfrentados pelas pessoas deficientes residem na desativação do ambiente e das múltiplas barreiras insensíveis à diferença, a citar, barreiras atitudinais (relacionada à atitude das pessoas consideradas normais em relação aos deficientes, tais como o sentimento de caridade, dó, afastamento, etc.); barreiras econômicas (a pobreza, a discriminação no mercado de trabalho, a impossibilidade de autossustento, dentre outros); barreiras físicas (por exemplo, falta de transportes, prédios, cinemas e praças esportivas acessíveis, escolas adequadas); barreiras políticas (falta de uma legislação específica que combata a discriminação e que institua direitos inalienáveis como trabalho, lazer, educação, saúde, habitação) (Picollo & Mendes, 2012, p. 60).

É muito forte essa questão das barreiras insensíveis à diferença. As barreiras atitudinais impedem o real e o profundo conhecimento deste outro que possui a deficiência intelectual. A classificação com essa nomenclatura já faz, muitas vezes, com que o professor não acredite no desenvolvimento desse indivíduo e não tente trabalhar com estratégias diferenciadas de ensino. Isso porque o foco da escola está somente nos alunos que apresentam alto índice de aproveitamento nas atividades curriculares propostas, quem não está dentro desse grupo muitas vezes é deixado de lado e até classificado como deficiente intelectual.

Woodward (2012) afirma que todos são posicionados e também posicionamos a nós mesmos de acordo com os campos sociais nos quais estamos atuando. A escola como campo social cria expectativas de alunos normais, homogeneizados, que aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo - isso contribui para criar a identidade do deficiente intelectual.

Nessa linha de pensamento, a deficiência não é mais vista como algo individual, centrado na pessoa. Ela é definida pela audiência em determinado contexto, como aponta Omote (1996, p. 130):

A audiência, portanto, passa a se configurar com uma parte integrante e crítica do próprio fenômeno das deficiências. O estudo que focaliza somente o indivíduo deficiente dificilmente pode ser considerado um estudo da deficiência; pode sê-lo da patologia de que ele é portador. Esta patologia ou suas consequências somente adquirem o sentido de deficiência perante uma determinada audiência munida de um conjunto de critérios para julgar a adequação ou a inadequação de atributos e comportamentos, em função de expectativas normativas fortemente

estabelecidas na coletividade, e para interpretar os atributos e comportamentos que não estão de conformidade com tais expectativas normativas.

Ainda no modelo social, temos que o capitalismo é o principal impeditivo ao progresso econômico e cultural das pessoas com deficiência (Picollo & Mendes, 2012). A capacidade de ser produtivo é que determina a oportunidade dentro da sociedade. Corroborando para essa afirmação L. M. S. Silva (2006, p. 121):

[...] a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir)racionalidade da dominação.

Assim temos que a eficiência na sociedade capitalista é fundamental, norma estabelecida por esse grupo social. A escola também imersa nessa sociedade busca competitividade, eficiência e rendimento dos alunos, quem não se encaixa nesse padrão é tido como deficiente e encaminhado para a Educação Especial.

Pensando na interface com a Educação do Campo, temos a marca da deficiência e a marca do campo como impeditivos de produtividade, norma que foi imposta pela sociedade com vista a uma definição de poder. T. T. da Silva (2012, p. 81) comenta sobre a criação da identidade e as relações de poder:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

A Educação Especial diante da audiência da homogeneidade busca sempre mostrar a capacidade dos indivíduos com deficiência e inseri-los na sociedade. A Educação do Campo busca igualdade no direito, defendendo que o campo não é um lugar arcaico e sem produtividade. Assim, o imperativo do modelo inclusivo reside na reversão da lógica da exclusão pela diferença, para estabelecer uma nova lógica que inclui pela diferença.

REFERÊNCIAS

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAIDD.
- Carneiro, R. U. C. (2011). Identidades e representações na escola inclusiva. In S. A. I. Monteiro, R. Ribeiro, S. S. Lemes, & L. C. Muzzeti (Eds.), *Educações na contemporaneidade reflexões e pesquisa* (pp. 41-54). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Connor, D. J., & Valle, J. W. (2014). Ressignificando a deficiência da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Goes, R. S de. (2014). *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: As estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil*. (Doctoral dissertation), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brazil. Retrieved from <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10445>
- Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Omote, S. (1994). Deficiência e não-deficiência: Recortes de um mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(2), 65-73.
- Omote, S. (1996). Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 4(13), 127-135.
- Piccolo, G., & Mendes, E. G. (2012). Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Eds.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: Teoria, política e formação* (pp. 53-89). Marília: ABPEE.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Brasília, 2008b. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- Silva, L. M. S. (2006). A deficiência como expressão da diferença. *Educação em Revista*, 44, 111-133.
- Silva, T. T. da. (2012). A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. da. Silva. (Ed.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. In: J. Larrosa, & C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Woodward, K. (2012). Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In T. T. da Silva (Ed.), S. Hall, & K. Woodward. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.