

## **AS FAMÍLIAS E A CLASSE ESPECIAL EM UM COLÉGIO DE ELITE**

### *THE FAMILIES AND SPECIAL CLASSES IN SCHOOL OF ELITE*

Adarzilse Mazzuco DALLABRIDA<sup>1</sup>

**RESUMO:** o presente trabalho aborda as expectativas familiares na escolha de um colégio privado e confessional que atende à elite catarinense há mais de um século. Os dados foram coletados através de entrevistas e análise documental. Os principais resultados apontam que as famílias foram buscar nesta instituição um atendimento mais escolarizante e, a escola, desacreditando no potencial de aprendizagem dos conteúdos escolares destes alunos, buscava implementar atividades de vida diária. Concluiu-se que essas famílias travaram uma luta contra a exclusão de seus filhos nos espaços destinados aos não-deficientes, abriram caminhos para que estes filhos pudessem percorrer suas trajetórias de vida dentro do padrão que eles almejavam.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação especial; deficiente mental; escolarização; família.

**ABSTRACT:** the present study presents family expectations about the choice of a private school of religious orientation that has catered to the elite in the state of Santa Catarina for over a century. The data was collected by means of interviews and documentary analysis. The main results show that the families enrolled their children with disability in this school, expecting academic services from the institution, while the school underestimated the students' learning potential and proposed instead a program of daily living skills. We concluded that these families put up a fight against the exclusion of their children from places open exclusively to non disabled individuals, so as to create new possibilities their children could follow that were compatible with family expectations.

**KEYWORDS:** special education; disability; education; family.

## **1 INTRODUÇÃO**

Neste artigo pretende-se apresentar uma parte dos principais resultados relativos à família realizada na tese de doutoramento intitulada "As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola", de minha autoria, que analisa as motivações e expectativas das famílias que selecionaram um colégio confessional, localizado em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, para proporcionar educação formal a seus filhos considerados com deficiência, entre as décadas de 1970 a 1990, bem como, a forma como esta instituição educacional, naquele momento histórico, organizou-se para atender estes alunos.

A construção dos objetivos parte da premissa de que a sociedade, através das exigências e momentos históricos, é a responsável por identificar, classificar e construir classes de indivíduos, segundo sua funcionalidade, com base

---

<sup>1</sup> Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL. E-mail: Ize.Dallabrida@unisul.br

nos comportamentos sociais estabelecidos como legítimos. A pesquisa tem como embasamento teórico autores que já desenvolveram trabalhos nesta concepção, como Bueno (1993, 1997, 2001), Crochik (1995) e Goffman (1988), e que estabeleceram discussão, de forma ampla e crítica, em que procuraram ultrapassar a simples determinação e classificação das deficiências, mas tecem seus recortes como produto de uma construção social.

Partindo do pressuposto de que o conceito de deficiência é uma construção social, para além das determinações biológicas, ou seja, de que a deficiência orgânica não se constitui na única característica para a produção da identidade dos sujeitos, mas sim que, sem negar estas características, são marcas fundamentais na construção dessas identidades, não pode prescindir dos processos sociais pelos quais eles passam e são fatores determinantes para a sua humanização.

Bueno (2001) discute como a “anormalidade enquanto manifestação concreta” se apresenta nas relações entre homem e meio. Afirma que este conceito foi historicamente se modificando na medida em que o homem foi transformando suas condições sociais. Com relação ao conceito de deficiência mental, explica que ele foi identificado a partir do final do século XVIII, em determinadas formações sociais que exigiam formas específicas de produtividade intelectual.

Crochik (1995 p. 15) discute a noção de preconceito, recorrendo a várias áreas do saber, afirmando que o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização “no qual se transforma e forma enquanto indivíduo”. Este processo só pode ser entendido como fruto da cultura e da história, o que significa “que varia historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes”. As marcas da deficiência podem ser analisadas não somente por sua “materialidade” ou “condição social”, mas principalmente na maneira como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade.

Goffman (1988) investigou diversos fatores ligados ao estigma - um valor negativo atribuído a uma condição existencial - e destacou a visibilidade, o encobertamento e a identidade pessoal em seu estudo sobre a manipulação de identidades deterioradas explicando que “[...] o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém, é mais aplicado à própria desgraça do que a evidência corporal (GOFFMAN, 1988, p.11).

Estudos no Brasil sobre as estratégias que as famílias de diferentes estratos sociais utilizam na seleção da escola para o filho (NOGUEIRA, 2002; CARVALHO, 2004; OLIVEIRA, 2005) vêm apontando que a articulação família-escola é a responsável na produção de sujeitos, ou agentes sociais, para ocupar posições determinadas na sociedade às quais são destinados, indicando diferentes estratégias desenvolvidas, tomando como base o capital econômico, cultural e social dessas famílias.

O problema deste estudo baseia-se na fundamentação teórica em Bourdieu (1998, 2003), procura analisar as expectativas das famílias com relação à escolaridade dos filhos considerados deficientes e em que medida essas expectativas com relação aos seus filhos, deficientes ou não, coincide quando colocados no mesmo ambiente escolar.

Bourdieu (1998) afirma que as classes abastadas colocam em marcha uma série de estratégias, de maneira consciente ou inconsciente, que visam conservar ou aumentar seu patrimônio e, conseqüentemente, manter ou melhorar sua posição social. Entre as principais “marcas de distinção” destacam-se a: linguagem, o vestuário e a escolha da escola de seus filhos. O investimento em educação escolar, ou seja, o pagamento de um colégio que promete “status” intelectual e social e êxito nos graus superiores de educação representa uma “estratégia de reconversão” do capital econômico em capital cultural. Aliás, para o sociólogo francês, os diplomas e certificados escolares são entendidos como “capital cultural institucionalizado”.

Neste sentido, os indivíduos, a partir de sua formação inicial em um dado ambiente social e familiar correspondente a uma posição específica na estrutura social, incorporariam um *habitus* familiar que regeriam suas ações nos mais variados ambientes, como um conjunto de disposições para a ação típica de sua posição, perpetuando assim a estrutura social através desta atualização constante, porém alerta que este sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Fala da dinamicidade entre as condições estruturais originais do sistema de disposições do indivíduo e de sua aplicabilidade no sistema de disposições da estrutura social: “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.04).

Nogueira (2002) apresenta as estratégias de escolarização em famílias de empresários no estado de Minas Gerais, com empresas dos setores diversificados (comércio, indústria, serviços) de porte pequeno a grande, frustrando a intenção inicial de investigar somente famílias de empresas de porte grande (pela dificuldade de identificação e acesso a essas famílias); esta flexibilização, determinada que nem todas as famílias pudessem ser classificadas como ocupando as mais altas posições na escala econômica, porém todos os participantes da pesquisa fazem parte, do que a autora denominou de “classes “superiores”. Em suas análises preliminares aponta que a escolha da escola para o filho valor atribuído para o social - estabelecimento que propiciem a constituição de uma rede de sociabilidade - é maior que o valor acadêmico. Explica que neste estudo encontrou um certo desinteresse pelos estudos e uma relação com o conhecimento escolar do tipo “utilitarista”, presente de sobremaneira, quando os pais têm baixo nível de escolaridade e creditam seu êxito econômico a competências externas ao conhecimento escolar. ”.

Segundo Romanelli, Zago e Nogueira (2000 p.12), os principais estudos acerca da relação família e escola têm apregoado que esta relação é complexa e muitas vezes assimétrica com respeito aos valores e objetivos das duas instituições. Reportam o cuidado com que a família e a escola precisam ser tratadas nas suas condições históricas e socioculturais. E apontam a nova tendência dos estudos sobre as trajetórias escolares, que passam do acompanhar o percurso para conhecer os diferentes contextos, etapas e mecanismos e modos de constituição da desigualdade como forma de quebra “das grandes regularidades sociais”.

No seu trabalho sobre “processos de escolarização nos meios populares”, Zago (2000), parte do princípio de que as experiências sociais extra-escolares dos alunos precisam ser consideradas em função da leitura do sujeito como parte ativa de seu processo de escolarização. Nesse contexto, enfatiza dois pontos como recorrentes: a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua e domínio dos saberes fundamentais para a entrada no mercado de trabalho.

Investigar as motivações e expectativas de famílias que pertencem a classes superiores da sociedade sobre a escolarização de seus filhos deficientes e as formas de organização oferecidas pela a escola escolhida pode oferecer meios para se aprofundar ainda mais a relação entre deficiência, escolarização e classe social, tendo em vista que, nos estudos disponíveis que versam sobre a seleção da escola pelas famílias, não foram encontrados trabalhos que se reportem à educação especial.

A relatividade entre possibilidades e limites na integração social de indivíduos deficientes, dentro do padrão esperado de determinada sociedade, como por exemplo, escolaridade e atividade profissional, parece estar relacionada mais com o meio sócio econômico do qual o mesmo faz parte, do que com as específicas dificuldades que a deficiência poderia ocasionar.

As oportunidades de desenvolvimento da autonomia e da individualidade, que fazem parte do processo de humanização, são oferecidas de forma desigual através de diversas maneiras de escolarização. Com os deficientes, a “marca negativa” parece suplantada nos estratos superiores da sociedade de classes, pelo fato de terem maior acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, à integração social.

Os estudos sobre família com filhos deficientes têm enfocado mais as percepções ou representações sobre a deficiência e as práticas no processo de escolarização. A discussão atual diz respeito ao processo de exclusão/inclusão por que passam os considerados “Portadores de Necessidades Educativas “Especiais”.

Barroso (2003 p. 27) afirma que são múltiplas as formas de exclusão fabricadas pela escola e aponta quatro modalidades: a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; a escola exclui porque põe fora os que estão dentro;

a escola exclui incluindo; e a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. No primeiro caso aponta a desigualdade de oportunidades relacionada com a origem social dos alunos. No segundo caso, a exclusão refere-se com o fracasso e a evasão dos alunos. Já nas últimas modalidades, a exclusão é sutil, pois ao mesmo momento que oferece seus bancos escolares não estrutura sua prática para que a aprendizagem aconteça, fazendo que o sentimento de pertencimento à escola não atinja os alunos que possuam diferenças no seu potencial educativo.

A permanência e a naturalização da organização pedagógica, como é a escola seriada, caracterizada fundamentalmente pela homogeneidade das regras, dos espaços, da divisão do tempo, dos alunos, dos professores e dos processos de inculcação, constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar. A série, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, adquiriu, com a sua legitimação, o papel de medir a progressão dos alunos, tornando-se sinônimo do ano de escolaridade (BARROSO, 2003).

Para além da dicotomia escola comum ou especial, a discussão que se tenta fazer neste trabalho tem a pretensão de estabelecer os parâmetros entre as condições objetivas de uma “implicação no funcionamento físico” e as condições reais de inserção deste sujeito em seu meio social. A maneira como a nossa sociedade reagiu e caracterizou as pessoas deficientes ao longo da história possibilita discutir as formas de escolarização atuais para estes alunos e todo dilema da educação inclusiva que transcende os muros escolares.

## **2 MÉTODO**

A pesquisa buscou dados das mais variadas formas e fontes, ou seja, mescla entrevistas com as análises documentais – documentos da secretaria do Colégio – ficha de matrícula, planejamento, do Conselho Estadual de Educação, das Leis e decretos, bem como em livros de circulação restrita, encomendados para marcar as comemorações desta Instituição. Foram selecionados sete ex-alunos que hoje fazem parte de uma Cooperativa, fundada pelos pais dos alunos que freqüentaram a classe especial no colégio estudado. As entrevistas foram realizadas com seis mães, uma com um pai - cuja esposa já havia sido ouvida - e uma com a própria ex-aluna. Em três casos foram realizadas mais de uma entrevista. Também foram entrevistadas três professoras que trabalharam diretamente nas Classes Especiais neste Colégio. No decorrer das análises dos dados foram sendo incorporados ao rol de participantes pessoas que foram sendo indicadas como relevantes para o entendimento da implantação das Classes Especiais.

As questões das entrevistas buscavam mapear a vida em família e escolar destes alunos desde o nascimento até as expectativas quanto ao futuro. As transcrições das entrevistas foram realizadas por três pessoas, a pesquisadora e dois bolsistas universitários, porém pelo fato de ter o áudio disponível no computador, as entrevistas foram ouvidas e checadas com as transcrições.

Após as transcrições e as inúmeras leituras, optou-se por categorizar as falas em três grandes eixos temáticos, separando as falas sobre as famílias e sobre o colégio. Em um segundo momento dividiu-se estes eixos em categorias através da constatação de que sobre cada um deles existia uma gama de informações que precisavam ser sistematizadas. Desta forma, foram construídas ainda subcategorias norteadas pelos objetivos desta pesquisa, na tentativa de focalizar as respostas e não se perder na riqueza do material empírico. No terceiro momento o material foi organizado nos três eixos: as famílias, o colégio e o destino social.

Neste artigo serão apresentados somente os resultados e as discussões relacionadas ao primeiro eixo.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As famílias foram classificadas como pertencente as “classes superiores”, utilizando-se do conceito de Nogueira (2002), que identifica esta parcela da população através do “modo de vida” sob a mira dos recursos materiais disponíveis, muito acima da média nacional. Como indicadores foram utilizados: a ocupação e escolarização dos pais e dos irmãos, a condição residencial, apresentada pelo local onde moram, e a posse de residências secundárias. A característica principal destas famílias não reside somente na posição social que ocupam atualmente, mas no fato das mesmas terem estudado em estabelecimentos de ensino privados, e ocuparem esta posição há pelo menos duas gerações.

A segunda residência aparece como opção de casa de campo e de praia, demonstrando que existe nestas famílias a possibilidade de passar as férias dos meses de verão na praia e nas férias dos meses mais frios na casa de campo.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2002 p.19) relatam a pesquisa realizada sobre a infância dos chefes herdeiros ricos da França e apresentam a relação entre espaço e aprendizagem familiar. Eles evidenciam os elementos da vida cotidiana, entre eles o espaço de moradia:

Parece tão natural que as famílias ricas disponham de grandes apartamentos, de carrões do ano, de palacetes ou propriedades na província, e também que tenham a possibilidade de viajar pela França e exterior que, naturalmente, acabamos esquecendo os efeitos das experiências precoces associadas às experiências em relação à estruturação dos *habitus*, à formação das predisposições e representações que induzem uma relação específica ao espaço e uma relação diferente do corpo, de seu próprio corpo, com o meio circundante “físico” e humano, com a sociedade incorporada nas coisas, inclusive no ordenamento da “natureza” que é sempre - pelo menos, na Europa - cultivada, nos dois sentidos do termo.

Estes autores discutem de que forma este enquadramento espacial, convertido aqui na moradia, pode influenciar na utilização do corpo e nas atitudes sociais das crianças que vivem em espaços amplos e crianças que vivem em espaços pequenos:

[...] no primeiro caso, o indivíduo dispõe sempre de lugar sendo que a dificuldade consiste em administrar seu corpo, a apresentação de si no meio circundante que coloca em cena, expõe os corpos. Pelo contrário, o alojamento popular exíguo, adapta-se à displicência das atitudes. No entanto, essas diferenças na experimentação do espaço cotidiano induzem grandes desigualdades no controle ulterior das atitudes sociais em que se trata de estar em representação como, por exemplo, tomar a palavra em público, ou simplesmente fazer boa figura em uma reunião (PINÇON E PINÇON-CHARLOT, 2002, p.19).

Alertam que de nada adiantaria o espaço generoso se o indivíduo não interiorizasse concomitante sua posição ocupada na sociedade, ressaltando que a vida do bairro as benesses e as deferências manifestadas através de bens e serviços inculcam a aprendizagem da vida social e legitimam a superioridade de suas origens.

Em seu estudo sobre um colégio privado da cidade de São Paulo, Almeida (2003) relata que a forma como o endereço era utilizado pela escola para explicar as propriedades sociais de seus alunos resultava em uma prática de denominação que indicava automaticamente uma posição social inferior, na tentativa de homogeneização dos moradores da “zona leste”.

Transpondo esta análise para a parte central de Florianópolis, evidencia-se que o diferencial é o entorno da avenida Beira Mar Norte, entendida como a parte burguesa da cidade. Neste caso, encontram-se quatro dos setes participantes com a residência neste espaço considerado de elite com padrão apontado por Pinçon e Pinçon-Charlot (2002), anteriormente citados, de amplitude como foi constatado no momento da entrevista, com alto padrão de construção e com um serviço impecável de segurança.

Quanto à formação dos pais, buscou-se articular entre a escolaridade e a ocupação dos pais para construir uma caracterização mais detalhada das famílias, inspirada no trabalho de Nogueira (2003), que estudou a trajetória escolar de universitários pertencentes a famílias intelectualizadas (filhos de professores universitários), fazendo um levantamento dos dados de formação paternos e maternos.

Os dados apontam que em todos os casos encontram-se um dos pais com formação universitária, sendo que em três casos as mães também possuem graduação, porém o que mais chama atenção é que todas as mães estão atualmente dedicadas ao lar, mesmo as que concluíram um curso superior. Sobre a ocupação da mãe, consta que somente uma conseguiu aposentar-se, ou seja, seguiu sua carreira até o término de sua profissão como funcionária pública. Quanto à formação dos outros filhos, aparece à maioria com nível superior, das mais variadas profissões, médicos, advogados, engenheiros, pedagogos, administrador de empresas.

Segundo Carvalho (2004), os estudos nacionais e internacionais têm apontado que o impacto da educação dos pais sobre o desempenho educacional dos filhos pode ser demonstrado pelo nível educacional atingido por estes. Em

seu estudo sobre estudantes dos Cursos de Engenharia e Direito da PUC-Rio no ano de 2000, os resultados apontaram que a grande maioria das famílias possuía pais com cursos superiores.

Martin (2002), em seu estudo sobre os modos de educação de jovens aristocratas na França aponta que na Notre-Dame des Oiseaux, escola situada no 16° bairro de Paris, existe uma forte homogeneidade social no recrutamento das alunas, professoras e religiosas, sendo que muitas gerações da família passam pelo mesmo estabelecimento de ensino como forma de prolongar a educação familiar.

Brandão e Lelis (2003) em pesquisa desenvolvida sobre a escolarização dos filhos de elites acadêmicas, apontam que existe uma intenção das famílias que os filhos repetissem a trajetória escolar dos pais na rede privada de ensino, porém as exceções de filhos matriculados na rede pública foram especificamente em colégios de “excelências” (Colégios de Aplicação e Colégio Pedro II), que são disputados por diversas frações das camadas sociais.

No que se refere ao estado civil dos pais, verificou-se que todos foram casados no civil e no religioso, a maioria das famílias possuem ao menos até três filhos, sendo que duas famílias possuem somente um filho.

Aspectos relacionados à composição familiar como número e posição na ordem cronológica ocupada pelos filhos em estudos que investigam o investimento das famílias na escolarização têm sido apontados como diferencial. Segundo Nogueira (1991) as estratégias educativas de família que possuem menos filhos tem sido identificadas de forma diferente, conforme a camada social, nas classes médias e baixas, a aposta tem sido na escolarização do filho mais velho, porém no caso das elites não são encontradas diferenças no modo de investimentos entre os filhos, em compensação quanto menor o capital econômico maior o número de filhos e vice-versa.

Neste aspecto, estudos mais recentes têm apontado para o risco da generalização entre as comparações entre o número de filhos das famílias pertencentes às diversas camadas sociais. Ressaltam que a realidade brasileira tem se modificado com os programas de planejamento familiar e com os controles de natalidades (CARVALHO, 2004; OLIVEIRA, 2005).

Segundo os dados da profissão dos pais, não foi possível determinar a renda média familiar, porém infere-se que a mensalidade escolar e todos os atendimentos dispensados ao filho não pesavam no orçamento familiar com base nas informações das entrevistas, a maioria das famílias pagava além da mensalidade do Colégio outros atendimentos clínicos com a renda familiar vinda somente do trabalho do pai:

[...] às vezes a gente olha para traz - será que a gente fez tudo isto mesmo? Ainda em bom tempo... Por que tudo isto era pago, como diz o A. hoje ninguém poderia mais, com salário do jeito que baixou, o poder aquisitivo das pessoas. Graças a Deus! Naquela época o A. trabalhava ainda, hoje ele é aposentado [...]. (M-04).

Destaca-se que não é somente o capital econômico destas famílias que as faz ir atrás de recursos e atendimentos diferenciados, aqui se aplica o que Bourdieu (apud Nogueira, 2003) comenta sobre a importância de um componente específico do capital cultural que é a informação.

As informações contidas nas entrevistas são suficientes para afirmar que estas famílias possuem recursos e acesso às novas tecnologias em casa como computadores (Internet), televisão por assinatura (canal fechado), revistas e jornais.

Ao longo do trabalho aparecerá nas falas das famílias a importância que as mesmas delegam a escrita e leitura. Na sociedade “letrada” a escrita ganha valor social em supremacia sobre a oralidade e a alfabetização pode ser vista como parâmetro de exclusão e inclusão na sociedade grafocêntrica, sendo que o analfabeto é estigmatizado conforme mostra Signoroni:

A imagem do analfabeto tem sido associada a “doenças”, “males”, impedimentos sociais, cegueira, prescrição e, até mesmo, loucura. Isto porque, no imaginário social da nossa civilização, a inteligência está diretamente ligada à escolarização. O não saber significa o vazio, a ausência de luz, o nada, as trevas. O analfabeto é visto como uma mazela à sociedade, como um não-sujeito, no ditado popular “um zero à esquerda” (SIGNORONI (1995 p. 178).

O conjunto das informações sobre a condição de vida das famílias confirma o seu pertencimento às chamadas “classes superiores”, correspondendo às descrições de estudos que trabalharam com este grupo social (BRANDÃO, 2000; CARVALHO, 2004; NOGUEIRA, 2002 e 2003). Não somente pelo seu capital econômico, mas pelo seu capital escolar, tendo em vista a predominância de familiares com o curso universitário, bem como outros tipos de capitais: o capital social e simbólico, informacional.

Encontrou-se, embora não tivesse sido feita nenhuma questão específica, à vontade dos entrevistados de comentarem sobre o diagnóstico ou a situação de revelação diagnóstica da deficiência.

Observou-se que muitos dos entrevistados relataram espontaneamente, na tentativa de contextualizar a trajetória do filho, o início da descoberta ou a do momento da revelação diagnóstica como algo que marcou a relação com o filho, conforme o relato abaixo:

[...] infelizmente um médico amigo meu J.A.O. quando foi me visitar na maternidade, que o A. pediu, sentou assim como tu estas na minha frente e disse:- não sei andar se vai falar, se vai aprender não se alfabetiza, tudo ele disse. [...] estava sem experiência nenhuma, eu afundei... Fui até o fundo do poço, eu só subi três meses depois. Só chorava, só chorava. [...] Daí quando eu levantei coloquei a F. na minha frente, bem pequenininha assim, nos braços ela estava enrolada em um cobertor, ela tinha três meses de idade, levei para a Fundação para começar a estimulação precoce e dali foi para frente. [...] Não desculpo ele até hoje, ele sabe. [...] se fosse bem meu amigo [...] Como era e é até hoje, eu acho que eu fui contra com o que ele falou... Ele tinha a C. (filha com deficiência), tudo bem até dou as desculpas, mas eu achei até ante... Como a gente diz? Ante pedagógico eu não sei [...] Até hoje eu pego no pé dele,

quando ele liga, para alguma coisa... Ele ligou esses dias e eu disse:- a F. esta no computador, tem e-mail fez curso na universidade Federal. Eu faço de propósito. Ele diz:- “mas tu és de morte”, que a gente tem muita intimidade. Claro A. a gente não diz para as pessoas... Eu sou contra. (M-04).

Neste relato o nascimento do mesmo filho é apresentando permeado as reações desde que o diagnóstico foi dado e comenta o despreparo dos profissionais na área médica “naquela época” sobre a deficiência. A luta travada após a descoberta parece ser um desafio para mostrar que é possível fazer diferente, como aparece na seqüência da fala da mãe que até hoje ainda não “desculpou” o médico por as informações iniciais. Neste mesmo sentido encontra-se o relato de outra mãe que, questionada sobre a ocupação do filho, diz:

Porque ele é assim ele não tem Síndrome de Down. Não ele não tem, não tem nada, o problema dele é aprendizado e fala, tanto que eu fiz uma ressonância magnética e deu assim, que ele tinha um cistozinho, no lado esquerdo e pegou a parte intelectual e mais nada. Mas como o médico falou, o neurologista, a senhora, não pode esperar que ele seja um médico ou advogado, mas nada impede que ele seja um bom mecânico, tanto que ele arruma rádio em casa, tudo que estraga lá em casa ele arruma. Ele ajudou a pintar móveis que o meu marido comprou. Tudo é o R. lá em casa, só não dá a parte intelectual. (M-02)

Reiteradas vezes essa mãe volta a mencionar que o filho não tem deficiência mental, que o problema dele é de fala e de dificuldade de aprendizagem. Parece muito triste quando descreve a diferença entre ele e as outras crianças, que nasceram na família na mesma época, pois foi comparando o desenvolvimento deles que procurou investigar o diagnóstico do filho:

Foi assim, quando eu ganhei o R. mais duas irmãs ganharam juntas, eu notava assim que ele era mais ( molengão) e os outros andavam, faziam coisas antes do R.. Só que eu procurava os pediatras e eles diziam: - ah mãe é porque ele é malandro. Eu dizia: - o R. não quer diálogo, ele não fala, ele aponta. Daí eles falavam: - não, ele é malandro. Se a mãe não der, ele vai pedir, mas a mãe dá, ele não fala. Mas eu notava que tinha alguma coisa errada. Aí com três anos eu procurei a Doutora (?), uma médica pediatra. Daí eu falei para ela. Daí ela disse: - não, tem alguma coisa errada. Aí elas me encaminharam para uma instituição, acho que tinha fono [...], mas aí ela já me encaminhou, na época eu nem sabia que tinha fonoaudióloga, não sabia, não precisava, imagina há vinte e cinco anos atrás. Daí eu procurei um tal de (?) uma clínica que tinha, eu acho que tinha fono, aqui em Florianópolis mesmo. Aí começou minha luta aí, né. Era tudo particular, aí eu pagava fono, psicóloga, sabe. Trabalhei muitos anos com a nossa fonoaudióloga até os 17 anos, aí depois não tava rendendo mais, aí demos um tempo [...] O problema é com a fala, e aprendizado. Mas ele é normal tanto que ele tirou a carteira de motorista e tudo [...] Mas assim, por exemplo, ele escreve tudo se eu ditar para ele, lento. Mas assim, continha dinheiro ele sabe lidar, ele compra faz tudo sabe. (M-02)

É nítido o quanto à mãe tenta diminuir a marca da deficiência em sua fala que está carregada de tristeza e de inconformidade pelo “atraso de desenvolvimento” do filho. Carrega sozinha, como veremos mais tarde, a tarefa de cuidar deste filho, justificando a ausência do pai como sendo o responsável por pagar as contas, o trabalho de provedor, mas ressaltando seu papel de intelectual,

muito distante do potencial do filho. Acredito que o relato abaixo ilustra bem o sentimento de todas essas famílias em relação aos diagnóstico do filho:

[...] por que quando nasce um filho, é uma agressão, é uma agressão, quero dizer que essa agressão que a pessoa sente: por que comigo? Por que comigo? Por que não foi com outro. Eu sou tão bom, eu fiz isso, eu fiz aquilo [...] essa agressão que ele tem, ele transforma em uma busca, de cobrir, de empanar um pouco [...] porque quando nasce seu filho você quer que ele seja o mais lindo, o mais bonito, o mais tudo... A gente nunca espera ter um filho deficiente, porque se alguém diz que esta feliz porque o filho nasceu deficiente, para mim não é normal! Ninguém quer que seu filho seja, embora a gente goste, ame, a gente nunca quer. (P 04)

Nestes relatos observa-se que existe um grande desconhecimento sobre as questões que envolvem o nascimento de um filho com deficiência, desde a etiologia, os atendimentos médicos e para-médicos e, principalmente, o que envolve prognóstico. O momento da revelação diagnóstica é descrito como algo penoso que marca decididamente os encaminhamentos tomados. Uma das mães contou que não amamentou o filho, pois fora orientada na maternidade que não seria possível e suas palavras parecem carregadas de muita “culpa” por aquilo que não pode oferecer naturalmente para um filho esperado por falta de orientação.

A história da educação especial na civilização ocidental apresenta em diferentes épocas que os atendimentos as pessoas com deficiência variaram, mas somente agora, muito recentemente, é que a concepção sobre a deficiência passa ser vista como olhos educacionais. A visão clínica que perdurou por longas décadas e que ainda subsiste em muitas formas de atendimento atualmente, provavelmente foi uma das responsáveis por desencadear e naturalizar a necessidade de tratamento como se a deficiência fosse uma doença, neste sentido as famílias desses alunos que freqüentaram as classes especiais deste colégio não saíram ilesas e procuraram por anos “tratar” as dificuldades dos filhos com atendimentos fonoaudiológicos, fisioterápicos e psicológicos na tentativa de diminuir as “incapacidades” destes no processo de escolarização regular.

Considerando que a maioria das mães tinha mais de um filho, é compreensível que as mesmas tenham abandonado suas carreiras profissionais. Uma delas depois de 10 anos na profissão de advogada, relata que abandonou a carreira para dedicar-se ao filho com S.D. Infere-se que a formação que a maioria delas tiveram seja também responsável pela abnegação encontrada nestas mulheres que foram formadas para exercerem o papel de “boas mães e esposas”, porém esta atitude de ficar em casa só pôde ser efetivada pelo respaldo que a condição financeira propiciou, principalmente na figura do pai, nesta distinção clara dos papéis tradicionais de homem e mulher na configuração destas famílias.

Romanelli (2000), escrevendo sobre a autoridade e o poder na família, indica que a organização familiar é um elemento importante na forma como é conduzido o processo de socialização dos “imatuross”. Explica que, apesar das mudanças nas últimas décadas da diversidade na composição e constituições das

famílias, a família nuclear continua prevalecendo, mas que sua importância transcende ao predomínio estatístico, residindo em seu significado simbólico que a transformou no modelo ideal de ordenação da vida doméstica:

Em linhas gerais, esse modelo de família tem como atributos básicos: uma estrutura hierarquizada, no interior da qual o marido/pai exerce autoridade e poder sobre a esposa e os filhos; a divisão sexual do trabalho bastante rígida, que separa tarefas e atribuições masculinas e femininas; o tipo de vínculo afetivo existente entre os cônjuges e entre esses e a prole, sendo que neste último caso há maior proximidade entre mãe e filhos; o controle da sexualidade feminina e a dupla moral sexual (ROMANELLI, 2000 p.75).

Examinando-se as características de composição destas famílias, é possível afirmar que se trata de famílias nucleares, com forte divisão do papel dos genitores: a mãe responsável pela vida privada da família, cuidando da casa e dos filhos, e o pai da vida pública, buscando fora o sustento da prole.

Entram aqui também os investimentos “naturais” da classe superior em academias de ginásticas, cursos de informática, dança, entre outros que estas famílias costumam fazer para seus filhos e que aqui também é resguardo para o filho com deficiência.

Carvalho (2004) relaciona as atividades extra-escolares com o capital cultural das famílias, apresentando como um investimento das famílias na educação dos filhos os cursos de língua estrangeira.

As atividades freqüentadas pelos filhos destas famílias variam de natação, ballet, aulas de instrumentos musicais e arte. Entende-se que essas aulas extras fazem parte da busca do “ser integral”, ou seja, investindo no potencial dos filhos, incentivando que eles tenham contato com uma gama de atividades que não fazem parte do currículo da escola formal enriqueceriam seu repertório cultural e conseqüentemente o prestígio e distinção que advêm do acúmulo destes capitais inacessíveis à maioria da população.

No caso dos atendimentos clínicos enfrentados pelos participantes desta pesquisa, pode-se aproximar aos investimentos familiares para diminuir o fracasso escolar descritos por Lahire (1997).

Soares (2004), discutindo a escolaridade obrigatória do aluno surdo do ensino regular, afirma que muitas famílias, devido à posição social, optavam por colocar seus filhos no ensino regular em detrimento ao ensino especializado, porém possibilitando atendimento clínico e pedagógico extra-escolar:

A política que originou o surgimento de uma rede privada de ensino permitiu que várias crianças que possuíam deficiências freqüentassem o ensino comum. Pela posição social que ocupavam, certos pais recusavam o ensino especializado preferindo que seus filhos permanecessem integrado no ensino comum. Essas crianças usufruíam todo atendimento clínico e pedagógico necessário para garantir a sua permanência escolar de forma integrada. (SOARES, 2004 p.50).

Apesar da autora estar referindo-se especialmente aos alunos surdos e atendimentos clínicos específicos, é possível fazer a aproximação com os dados desta pesquisa, onde os pais procuravam compensar as “deficiências” de linguagem, do tônus muscular e outros, com atendimento paralelo para compensar o que ele estaria usufruindo se estivesse em uma escola especial.

Quanto às motivações e expectativas das famílias quanto à escolha do colégio para o filho com deficiência mental, os depoimentos abaixo corroboram em demonstrar que estas famílias investiram na seleção da escola para o filho como estratégia de diminuir as marcas da deficiência, e que a concepção de que as escolas especiais não eram para eles torna-se evidente, em suas respostas ao questionamento sobre suas escolhas:

[...] o trabalho na FCEE foi de estimulação precoce... Não porque aquele trabalho lá... Encerrou não tinha parte pedagógica nada. (E na APAE?) Esta que o A. foi presidente? Também porque como ela se alfabetizou ela precisa de mais coisa... Não sei se eles têm agora... Parece que eles têm alguma... Não sei se vão à escola pública, porque a F. nunca andou na APAE. (M-04).

Ai um dia eu estava vindo da APAE e eu vi um menino igual a ele descendo do Coração de Jesus de uniforme. [...] Então eu fui saber como é que eles estavam aceitando. Na APAE eles não estavam alfabetizando, daí era aquele problema, eu queria a alfabetização [...]. (M-03)

Na APAE eles não alfabetizavam... Eu queria a alfabetização para ela. (M-05)

[...] Não, mas eu acho, que no caso do R., não tinha necessidade da APAE, porque eu acho que a APAE a Fundação já não ia aceitar o R., se tu olhar para o R., tu não diz que ele tem problema, nenhum. Não tem assim, tanta dificuldade nas coisas. O problema dele era a aprendizagem e a [...]. Eu não sei se a APAE faz esse trabalho também, nunca procurei a APAE. (M-02).

Basicamente a expectativa é que o filho, apesar da “deficiência”, fosse alfabetizado por ter um “nível mais elevado”, como mencionou a última mãe. Demonstram que o relacionamento com a família é tranquilo, mas que ainda perseguem com reforço escolar que os filhos não “desaprendam” o que conquistaram, mantendo uma luta constante:

[...] porque uma criança assim, sem mentira nenhuma a gente educa 24 horas por dia para ela poder crescer e viver em sociedade como a gente vive. Então Graças a Deus! Eu não tenho assim, problema nenhum com ela, ela sabe se comportar ela, ela agora já esta vindo sozinha das coisas. E agora ela continua com reforço pedagógico, porque uma das mães das meninas que estava no Colégio, mãe da C. ela esta dando reforço pedagógico [...] se ela está na TV ela está escrevendo, fazendo historinha sempre, desde pequena, sempre se exercitando, impressionante. Agora não as matérias mesmo, só com a S. que ela tem esse reforço, nas segundas, quartas e quintas-feiras (M-04).

É preciso aceitação dos pais - tem que começar pela família. Até hoje trabalho com ela, ela não pode ficar parada... Este é meu erro de dar coisas para ela, hoje ela tem pouca iniciativa. Eles (SD) não podem parar nunca tem que sempre ser incentivados.... Precisa trabalhar muito... Ela é independente em casa, ela chega ela dobra a roupa ela aprendeu... Sabe fazer um macarrão, salsicha...No

final de semana eu faço uma faxina, lavo o cabelo ela não gosta ela diz:- eu já sei. (M-05).

A primeira mãe descreve que é preciso educar vinte quatro horas por dia, referindo-se à filha como uma criança, vem corroborar com os estudos que mostram que a pessoa com deficiência mental é tratada dentro da família como uma eterna criança. (TERRASSI, 1993; DALLABRIDA, 1996).

Neste último depoimento a mãe deixa claro que não acredita na independência da filha, embora esta já esteja com 26 anos e ainda continua uma vez por semana fazendo a “faxina no banho”. Sua descrição de que as pessoas com SD não podem parar nunca de trabalhar no sentido de aprendizagem ou reforço, determina sua concepção que a filha será sempre uma pessoa dependente. Com relação à convivência familiar, diz que tem duas netas (11 e 12 anos) e que ambas se relacionam muito bem com a tia, mas impressiona que este relacionamento, só é possível, pois é assegurado pelas brincadeiras de crianças. Comenta que na infância a filha brincava com uma prima “naturalmente” sem que a mesma notasse alguma diferença:

[...] a minha cunhada tinha um a filha da idade da C. e ela ficou sabendo só aos sete anos que a C. era SD eu sentei e expliquei para ela. Elas brincavam sempre juntas e ela não tinha notado diferenças, hoje ela é médica (M-05).

Pode-se inferir que as marcas da deficiência encontram-se entranhadas nas atitudes de proteção e cuidado que esta família descreve para com a filha.

Fernandes (2005) destaca que todos da família são atingidos ao nascimento de um membro deficiente. Lembra que muitos irmãos sentem-se abandonados pelos pais e obrigados a esforçarem para serem felizes e brilhantes já que nasceram sem nenhuma deficiência:

Os restantes filhos são, pois, *abandonados* e, ainda, obrigados a esforçarem-se por serem perfeitos, felizes, brilhantes e a darem aos pais todas as alegrias de que eles foram privados pelo aparecimento do problema. Como se os pais projetassem, nos filhos sãos, a imagem idealizada, do filho perdido. E, ainda, algumas vezes, a indisponibilidade parental (dos dois ou, apenas, de um deles) leva-os a que deleguem num dos filhos as suas funções, o que induz, na criança *parentificada*, comportamentos de hipermaturação que mais cedo ou mais tarde podem perturbar o desenvolvimento da sua autonomia (FERNANDES, 2005p. 27).

No relacionamento dos filhos com os pais encontram-se várias descrições, algumas mães salientam a presença do pai na educação dos filhos na busca da melhor atendimento, alguns mais abertos outros mais distantes, porém todas tiveram a presença dos maridos em casa, mesmo que na função de provedor:

[...] o pai dela cooperou muito com isto (com a desenvoltura da filha), levava ela a tudo, passeava, levava ela a tudo, a incentiva a namorar...Ela namorava o L. (M-06).

[...] ele foi um pai assim, super bacana, porque a gente não fazia nada, na época, imagina, era tudo muito caro, eu pagava fono, psicóloga, eu pagava

muita coisa e colégio. [...] ele nunca reclamou de nada, assim: - ah! Porque eu não consigo fazer nada, porque tem que gastar com o R.. [...], mas quando precisava, tinha dúvida de alguma coisa... Ele tava presente, né. Mas não é aquela coisa que não quisesse fazer, é porque eu assumia e não precisava. Mas se tivesse alguma dúvida, com certeza ele socorria. [...]: Eu sempre, eu que sou mais, eu que ajudava mais, assim, porque ele não tem muito...Paciência (risos). É, porque no caso, ele já trabalha mais, quase nem dá aula mais, porque é mais projeto e aluno de mestrado, doutorado, então já não tem mais... Tempo.(M-02)

[...] nesse período que ela esteve lá (CCJ), eu sempre fui um pai muito presente, não é fazer propaganda minha, por que em toda e qualquer reunião eu participava. (P-04)

Lahire (1997) apresenta a omissão parental como um mito criado pelos professores que ignoram as lógicas das configurações familiares, inferindo que o comportamento e o desempenho dos alunos estejam diretamente atrelado com o empenho dos pais na educação dos filhos.

Nesta pesquisa pode-se conferir que todos os pais estiveram presentes nas famílias e que as mães, apesar de ter uma participação mais direta com a educação familiar, sempre contaram com o respaldo dos mesmos. Alguns estudos apontam para a prática comum dos pais de abandonarem suas famílias após o nascimento de um filho com deficiência (TERRRASSI, 1995; MARTINEZ, 1992).

Com relação à expectativa com o filho, os depoimentos demonstram mais preocupação que verdadeiramente uma expectativa com o futuro:

Olha, a minha expectativa realmente é a independência... Então eu acho que hoje na idade que ela está para nós o mais interessante realmente, sem esquecer aquilo que aprendeu é o trabalho. A preocupação na idade hoje eles ali com adultos... Uma juventude que a gente cuida muito é a parte sexual deles... Que aí vem os namoros (risos) -ela disse que vai arranjar um namorado- Eu não alimento, o C. (P-06) já era de alimentar, o namorado da filha. Então era uma coisa assim claro que a gente sabe que não é nada... Mas o C. (P-06) fazia questão de falar assim, eu já não falo... Porque a gente não sabe se deixar muito livre o que pode acontecer... Podem querer sair juntos...É uma preocupação sabe que eu tenho não gosto muito de alimentar não. Mas também não condeno. Digo:- Ah, F.vamos fazer amigos, vamos ter amigos, amigos que é bom ter. Tu e o L.não estão sempre juntos. Eu não alimento, mas também por causa disto, que a gente sabe, é uma coisa natural à gente sabe, né? Da natureza humana... No fundo no fundo a gente fica com pena, que a gente sabe que a natureza é a mesma [...] No dia dos namorados saíram um grupo da Cooperativa tiveram no Shopping...(M-04)

A preocupação desta mãe com relação à idade da filha e, conseqüentemente, a sexualidade aparece também em outros depoimentos dos participantes. A passagem da infância para a adolescência e dela para a vida adulta gera muitas inseguranças nas famílias, principalmente com relação ao futuro e à sexualidade. Alguns estudos mostram que os pais lançam mão de estratégias de infantilização na tentativa de mantê-los alheios ao seu próprio desenvolvimento, através do uso de roupas, acessórios, brinquedos e brincadeiras de crianças e

também através da forma de tratamento: “minha criança, minha lindinha, meu bebê” (FRANÇA RIBEIRO, 2001).

Neste trabalho contata-se que essas famílias assistem seus filhos com muita devoção, com muito carinho, porém que as marcas deixadas pela deficiência turvam suas visões para enxergar o filho real adulto, que apesar de ter um diagnóstico que pressupõe uma “deficiência mental”, é uma pessoa, e que já conquistou muito mais, através de atendimentos diferenciados que a família pôde oferecer, do que a maioria da população, principalmente saíram das terríveis estatísticas de analfabetismo que assola Brasil.

Nos depoimentos que seguem encontram-se as motivações que fizeram parte do critério de escolha deste colégio para este filho, mencionam a tradição do mesmo e as aspirações quanto ao relacionamento social, conforme é abaixo:

[...] então a gente procurou um colégio que, era mais para a satisfação nossa do que deles, pensando bem era isso! Mas também era para eles por que havia um relacionamento [...] Então neste Colégio fomos em busca não diria status, mas por uma convivência melhor, o Colégio era melhor, tinha outras vantagens, vantagens essas que a gente já colocou, convivência com pessoas do mesmo nível social. E essas minhas sobrinhas que eram da época dela também estavam no colégio, então deu certo. Enquanto pai a gente tem muito claro isso, talvez seja uma maneira de achar que teu filho não pode estar lá (APAE), porque se disser que ele esta no Colégio Coração de Jesus, a verdade é essa. Estar no Coração, esta em classe especial, esta com o mesmo uniforme, então tudo isso... É uma maneira do pai se satisfazer [...] a gente quer que os filhos se relacionem dentro do padrão de vida da gente, tudo isso também é importante. (P-04)

[...] então buscamos no colégio a tradição, esperávamos um desenvolvimento melhor, tanto que ela desenvolveu muito na classe especial. Tanto que a classe especial todas as professoras que estavam na classe especial eram especializadas em educação especial, então elas integraram com a dança, chegaram a fazer parte da banda do colégio. Então tudo isso foi uma evolução e no caso nós pais, no meu e da E. lógico, tinha muita sensibilidade, gostávamos muito do Colégio, e lutávamos muito para isso, tanto que quando chegou à época que o Colégio acabou com a classe especial a gente ficou muito chateado [...] (M-04).

Neste sentido as famílias descrevem que este colégio foi o primeiro a implementar classes especiais para atender alunos, que, devido sua condição de deficientes, não eram aceitos nas classes comuns, sendo elegíveis somente para as escolas especiais. Acreditam que a falta de alternativas de atendimento para as pessoas deficientes deveu-se por duas razões: a desinformação e, conseqüentemente, pela forma como a deficiência era encarada.

Infere-se com base nos depoimentos que as motivações e as expectativas das famílias na escolha deste colégio deveu-se mais pela busca de um estabelecimento de ensino de tradição que oferecesse a oportunidade de convívio com pessoas da mesma origem social, muito mais que a busca de atendimento pedagógico. Na maioria dos casos os filhos já estavam no processo de alfabetização e mesmo aqueles não conseguiram se alfabetizar as mães declararam que gostariam que o filho estivesse ainda freqüentando aquela instituição.

[...] infelizmente ela não conseguiu eu não deixei fazer (formatura) porque ela não aprendeu nem a ler A importância de escola onde tem pessoas normais, atividade de vida diária. Os amigos são até hoje... Eu acho muito importantes os amigos... Muito importante uma pena que acabou... Se não tivesse acabado ela estaria até hoje lá. (M-06)

[...] Não, eu acho que não é só pelo status, eu não sei qual é a palavra correta que eu vou te falar, ele quer ver seu filho, ele almeja, ele quer que o filho alcance maior qualidade de vida, de intelectualidade, de aprendizagem para ele, então ele busca o colégio, da preferência pelo colégio, então é em função disso, opção dele, de ter seu filho, em uma escola particular, dentro de um colégio de nível social melhor, um colégio onde eles saiam bonitinho, direitinho, alfabetizado, com seu uniforme, eu acho que ele ainda busca isso. Eu acho que além para aprendizagem de seu filho, ele ainda busca um status, acho que a maioria pensa assim.[...] então eu vou colocar naquele colégio, porque assim ele é visto de uma maneira diferente, acho que isso ainda existe. Talvez eu esteja errado, tomara que eu esteja totalmente errado. (P-04).

No depoimento acima é possível visualizar que o que esta família está procurando é a ampliação do capital cultural e social do filho, que pode ser corroborado com os relatos abaixo sobre a questão de socialização como a central nesta escolha do colégio:

[...] olha minha expectativa até então, além de reforçar aquele trabalho pedagógico que ela tinha feito até então, era também de socialização, porque era um colégio grande, tinha muita gente, participava de tudo [...] Estavam no conjunto fizeram amigos, fizeram amizades, socialização, estavam no colégio grande e ai na hora do pátio e tinha muitas festividades juntas eram conhecidíssimos dentro do colégio (M-04).

[...] foi importante para a rotina, cumprir horários, hoje não precisa acordá-la para ir trabalhar... Disciplina e o mais importante é ter feito amigos, ter trabalhado em grupos Relacionamento com outros alunos que a família acredita que seja bom "Digas com andas que te direi quem és". (M-05).

[...] época que ele esteve no Colégio era interessante pelas amizades, pelo social, mas também os professores eram muito preparados né. Ele tem boas recordações dos professores Já tinha boa educação, o Coração de Jesus, né. E a gente queria o melhor para ele (M-02).

Diante dos relatos das famílias sobre suas expectativas como relação ao filho e a sua escolarização é possível traçar um perfil destas famílias com relação à escolha do colégio. Todas buscavam neste estabelecimento de ensino a anulação das marcas da deficiência, embora acreditassem na competência pedagógica do colégio, os critérios de seleção passam mais pelas relações sociais latentes que a frequência em neste colégio pode ofertar do que o atendimento especializado oferecido nas classes especiais.

#### 4 CONCLUSÃO

Concluiu-se que desde o nascimento deste filho, estas famílias estão travando uma batalha, interna e externamente, na busca de um atendimento que “normalize” a questão da deficiência e encontraram no colégio esta abertura. As motivações e as expectativas das famílias nesta escolha deveu-se mais pela busca de um colégio de tradição que oferecesse a oportunidade de convívio com pessoas da mesma origem social, do que na expectativa com relação às possibilidades de escolarização dos filhos.

O que se pode concluir desta pesquisa é que essas famílias buscaram, através do ingresso de seus filhos deficientes mentais em escola de alto padrão, algum nível de escolarização, bem como a manutenção de relações sociais que minimizassem os processos de desclassificação de seus filhos, na medida em que, para eles, a deficiência era empecilho de inserção social correspondentes às suas expectativas como pais da elite catarinense.

#### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.81-97.
- BARROSO J. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas Sobre a inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 25-36.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.171-183.
- BRANDÃO, Z.; LELIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, 2003.
- BUENO, J. G. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p.21-27, 2001.
- BUENO, J. G. A produção social da identidade anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 163-185.
- BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.
- CARVALHO, C. P. Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempos de crise e globalização. *Cadernos CRH*, Salvador, v.17, p.79-90, 2004.
- CROCHIK, J. L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robel Editorial, 1995.
- DALLABRIDA, A. M. *O portador de deficiência mental profunda na concepção da mãe*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 1996.

FERNANDES, O. M. Irmãos doentes e deficientes. *Jornal a Página da Educação*, Porto, n.145, p.27, maio 2005.

FRANÇA RIBEIRO, H. C. Sexualidade e os portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.7, n.1, p.11-27, 2001.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MARTIN, M. S. Modos de educação dos jovens aristocratas e suas transformações. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 29-48.

MARTINEZ, C. M. S.. *Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas na aprendizagem no início dos anos 90: a visão dos pais*. São Carlos, 1992. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p.1-15, 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 set. 2005.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar - um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.125-154.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002 a. p. 49-65.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais - notas em vista a construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

OLIVEIRA, C. G. *Diga-me com quem andas e te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção*. 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. A infância dos chefes - a socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-28.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, G.; ZAGO, N.; NOGUEIRA, M. A. Introdução *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000 p.9-15.

DALLABRIDA, A. M.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, ÂNGELA, R. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.161-200.

SOARES, M. A. L. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. *Revista de Educação*, Campinas, n.16, p.49-60, jun. 2004.

TERRASSI, E. *Família do deficiente: aspectos comuns e específicos contidos no relato de mães de crianças portadoras de diferentes deficiências*. 1993. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

---

Recebido em 02/02/2007

Reformulado em 10/10/2007

Aprovado em 29/10/2007