



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

AVA LORENA SANTOS BARBOSA

EDUCAÇÃO E ESTIGMA: uma análise sociológica do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual em uma escola da rede pública de ensino em São Luís do Maranhão.

São Luís - MA
2026

AVA LORENA SANTOS BARBOSA

EDUCAÇÃO E ESTIGMA: uma análise sociológica do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual em uma escola da rede pública de ensino em São Luís do Maranhão.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho.

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA**

SANTOS BARBOSA, Ava Lorena.

UM EDUCAÇÃO E ESTIGMA: : uma análise sociológica do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual em uma escola da rede pública de ensino em São Luís do Maranhão / Ava Lorena Santos Barbosa. - 2026. 154 p.

Orientador(a): Juarez Lopes de Carvalho Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Deficiência Intelectual. 2. Inclusão Escolar. 3. Estigmatização. 4. Educação Especial. 5. Violência Simbólica. I. Lopes de Carvalho Filho, Juarez. II. Título.

AVA LORENA SANTOS BARBOSA

EDUCAÇÃO E ESTIGMA: uma análise sociológica do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual em uma escola da rede pública de ensino em São Luís do Maranhão.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho – DESOC/PPGCSoc- UFMA
Doutor em Sciences Sociales et Économiques – Institut Catholique de Paris-França
Presidente

Prof.^a Dr^a Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia
Doutora em Ciências Sociais pela UFMA
Secretária de Estado da Educação - SEDUC-MA
Membro Externo ao PPGCSoc - UFMA

Profº Dr. Leandro Augusto dos Remédios Costa
Doutor em Ciências Sociais pela UFMA
Centro Universitário Santa Terezinha- CEST
Membro Externo ao PPGCSoc - UFMA

Aos meus pais, Singlia Erica Barbosa e Paulo Roberto Baima Santos, à minha irmã Maria Clara, à minha avó Eliane Baima, aos meus cachorros, Simba e Malu e à minha filha, Ana Clarice.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão pela dádiva da vida, pela saúde, pela força cotidiana e por ter me permitido ingressar neste programa de mestrado. A conclusão deste trabalho representa, para mim, a concretização de um sonho que, em muitos momentos, pareceu distante.

Aos meus pais, agradeço por todo o amor, dedicação e o incentivo que sempre nortearam minha trajetória. À minha mãe, que já não está fisicamente presente, mas permanece viva em cada escolha e em cada conquista, deixo minha profunda gratidão por ter sido meu primeiro e maior exemplo de coragem, dedicação aos estudos e esperança.

À minha irmã, agradeço pelo apoio constante, e às minhas avós, Eliane Baima e Madalena, pelo carinho e cuidado. Um agradecimento especial à minha querida vovó Eliane, cuja presença segue viva na memória das tardes de bolo com café enquanto eu estudava, lembranças afetivas que me acompanharam ao longo desta jornada.

Este trabalho representa também uma vitória pessoal, construída com resiliência e gratidão, sobretudo porque, durante esse percurso, recebi o maior presente da minha vida: minha filha, Ana Clarice, o amor que dá novo sentido a tudo.

Ao meu companheiro, João Maurício, agradeço por ser meu porto seguro, por me oferecer uma família e por caminhar comigo com tanto amor, parceria e cumplicidade.

Aos meus cachorros, Simba e Malu, registro meu agradecimento pela companhia silenciosa, pelo carinho incondicional e por estarem ao meu lado em tantas madrugadas de estudo.

Ao professor Juarez, expresso minha mais profunda gratidão. Sua paciência, exigência, compreensão e ensinamentos foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sua orientação, ao mesmo tempo rigorosa e humana, foi decisiva na construção deste trabalho, e serei eternamente grata.

À professora Eliana, à professora Martina e ao professor Igor, agradeço pelo incentivo e pelos conhecimentos compartilhados, que marcaram de forma significativa minha trajetória no mestrado.

Ao meu amigo Thiago, agradeço pelo carinho, pela força e pelo companheirismo sincero, construindo uma amizade que levarei para toda a vida.

À diretora da Escola Nova Acolher, agradeço pela acolhida e pela confiança ao permitir a realização desta pesquisa naquele espaço.

À professora Kátia, deixo um agradecimento especial pela generosidade, pela paciência e pelo acolhimento cotidiano. Agradeço por me apresentar o universo escolar e por

construir comigo a ponte de confiança necessária para o contato com os alunos, tornando essa experiência verdadeiramente transformadora.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa, expresso minha imensa gratidão pelo carinho recebido, especialmente por me chamarem, com tanto afeto, de Tia Ava. Cada gesto de vocês conferiu ainda mais sentido a este estudo.

À minha primeira supervisora de estágio, Larissa Pinto, agradeço por ter me introduzido ao universo da pessoa com deficiência na Defensoria Pública, marcando minha primeira experiência como assistente social. Foi a partir desse contato que iniciei uma compreensão mais profunda das práticas profissionais e das questões educacionais que dialogam diretamente com esta pesquisa.

Agradeço também à minha tia Luciana, pela preocupação e pelo apoio constantes, e à minha madrastra Luciene, pelo cuidado e incentivo ao longo dessa caminhada.

Por fim, e novamente, agradeço a Deus, centro e alicerce de toda a minha vida. Sem Ele, nada disso seria possível.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado investiga o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede pública de São Luís do Maranhão, evidenciando as tensões existentes entre os discursos inclusivos e as práticas cotidianas, frequentemente marcadas por estigmas e representações sociais. O objetivo central do estudo é analisar criticamente como se configura a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas públicas da capital, destacando aspectos interacionais e processos de aprendizagem que, muitas vezes, permanecem invisibilizados no cotidiano escolar. A investigação fundamenta-se na sociologia do desvio e na sociologia da educação, compreendendo a deficiência intelectual não apenas como um diagnóstico clínico, mas também como uma construção social atravessada por discursos de patologização e medicalização. O referencial teórico articula contribuições de Canguilhem, ao problematizar os limites entre normalidade e patologia; de Foucault, ao analisar a medicalização como mecanismo de exclusão; de Bourdieu, ao evidenciar a naturalização das desigualdades sociais no espaço escolar; e de Goffman, ao discutir os processos de estigmatização. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e na realização de entrevistas com gestores, educadores, familiares e alunos, cujos relatos evidenciam a presença de estigmas no cotidiano escolar. O estudo de campo desenvolvido na Escola Nova Acolher revela contradições importantes: se, por um lado, a sala de recursos é percebida como um espaço de acolhimento, por outro, a sala regular ainda mantém barreiras simbólicas que dificultam a efetivação da inclusão. Os resultados indicam que a simples matrícula dos estudantes não garante uma inclusão efetiva, sendo necessário promover mudanças nas práticas institucionais, investir em formação continuada dos profissionais da educação, fortalecer o envolvimento das famílias e reconhecer a individualidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar; Estigmatização; Educação Especial; Violência Simbólica.

ABSTRACT

This master's dissertation investigates the process of school inclusion of students with intellectual disabilities in the public education system of São Luís, Maranhão, highlighting the tensions between inclusive discourses and everyday practices often marked by stigmas and social representations. The main objective of the study is to critically analyze how the inclusion of students with intellectual disabilities is configured in public schools in the capital city, emphasizing interactional aspects and learning processes that frequently remain invisible in the school context. The research is grounded in the sociology of deviance and the sociology of education, understanding intellectual disability not only as a clinical diagnosis but also as a social construction shaped by discourses of pathologization and medicalization. The theoretical framework articulates contributions from Canguilhem, who questions the boundaries between normality and pathology; Foucault, who examines medicalization as a mechanism of exclusion; Bourdieu, who highlights the naturalization of social inequalities within the school environment; and Goffman, who addresses processes of stigmatization. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, with emphasis on document analysis and interviews conducted with administrators, educators, family members, and students, whose accounts reveal the presence of stigmas in everyday school life. The field study carried out at Escola Nova Acolher reveals important contradictions: while the resource room is perceived as a space of support and inclusion, the regular classroom still maintains symbolic barriers that hinder the effective inclusion of students. The results indicate that mere enrollment does not ensure genuine inclusion. Rather, it is necessary to transform institutional practices, invest in continuing teacher education, strengthen family involvement, and recognize students' individuality in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Intellectual Disability; School Inclusion; Stigmatization; Special Education; Symbolic Violence.

SUMÁRIO

Introdução	11
Contextualização e Objeto de Estudo	11
Problemática de Pesquisa	13
Referencial Teórico.....	14
Metodologia.....	15
Relevância e Contribuições.....	17
Plano de redação	18
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES, PATOLOGIZAÇÃO E ESTIGMA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	21
1.1 Patologização e Classificação de Doenças Mentais.....	21
1.2 Da patologização ao Estigma: A Construção Social da Diferença.....	32
CAPÍTULO 2 - HISTORICIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL	41
2.1 Panorama Socio-histórico da Pessoa com Deficiência Intelectual no Âmbito Educacional	41
2.2 Panorama das Pessoas com Deficiência no Brasil	51
2.3 Políticas Públicas Direcionadas aos Alunos com Deficiência Intelectual em São Luís-MA.....	58
CAPÍTULO 3 - IDENTIFICAÇÃO DOS INTEGRANTES DA ESCOLA NOVA ACOLHER EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO.....	71
3.1 Aspectos Organizacionais e Físicos que Envolvem a Instituição Escolar Nova Acolher.....	71
3.2 Análise da vivência na Escola Nova Acolher.....	79
CAPÍTULO 4 – FACHADAS, ESTIGMAS E PERFIS SOCIAIS: Uma análise das famílias e atores da instituição escolar	91
4.1 Entrevista com as diretoras da Escola Nova Acolher	91
4.2 Análise das Entrevistas com os Professores da Escola Nova Acolher	94
4.3 Análise dos Questionários Aplicados aos Alunos da Escola Nova Acolher.....	98
4.4 Crenças Familiares e Seu Impacto nos Professores, Escola e Alunos.....	101
CAPÍTULO 5 – A CONTRADIÇÃO ESTRUTURANTE: Inclusão como Discurso e Exclusão como Prática	108
5.1 Compreensões Sociológicas da Inclusão no Contexto Educacional	108
5.2 Principais Dificuldades Encontradas por Alunos, Professores e Famílias.....	112
5.2.1 Barreiras Atitudinais.....	112
5.2.1 Barreiras Pedagógicas e Curriculares	114
5.2.3 Barreiras Estruturais e Organizacionais.....	115
5.2.4 Barreira de Comunicação Entre Escola e Família	116
5.2.5 Efeitos Emocionais nos Alunos.....	117
5.2.6 A Inclusão como Campo de Tensões: Práticas, Discursos e Limites	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	133

ANEXOS..... 140

Introdução

Este estudo adota uma abordagem analítica em relação à deficiência intelectual e à inclusão escolar de alunos com esse diagnóstico, intitulado *“Educação e Estigma: uma compreensão do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede pública de ensino de São Luís do Maranhão”*. A pesquisa se posiciona na interseção de dois subcampos da sociologia, a sociologia da educação e a sociologia do desvio, e tem suas análises fundamentadas nas inter-relações entre esses dois aspectos da vida social.

Contextualização e Objeto de Estudo

Diante dos preconceitos e desigualdades que historicamente permearam a sociedade brasileira, a segregação e a exclusão se fizeram presentes de maneira quase onipresente nos âmbitos social, econômico e, sobretudo, educacional. Ao longo do tempo, essas marcas produziram efeitos duradouros, enraizando-se de forma profunda e sistemática em diferentes aspectos da experiência social. É nesse cenário que emerge o projeto da educação inclusiva, trazendo consigo uma promessa de mudança. Foram oferecidos instrumentos e recursos para que as instituições de ensino pudessem atualizar suas estruturas consolidadas e reconfigurar suas práticas pedagógicas, de modo que cada aluno fosse reconhecido não como elemento uniforme do conjunto, mas como indivíduo portador de particularidades que demandam reconhecimento e valorização (Blanco, 2001).

No entanto, como é amplamente reconhecido, o processo de mudança não se efetiva de maneira imediata, a transformação na compreensão acerca da necessidade da inclusão escolar ocorre de forma gradual, uma vez que se trata de um processo progressivo e sistemático (Mantoan, 2003). Nesse sentido, Rosseto (2005) evidencia que o desenvolvimento da inclusão escolar não pode ser concebido como uma iniciativa improvisada ou de implementação superficial; pelo contrário, deve ser estruturado de forma consistente e duradoura, fundamentado em uma perspectiva estratégica ampla.

Ao longo de sua trajetória sócio-histórica, a deficiência intelectual se manifestou por meio de diversas abordagens discursivas, oscilando entre explicações técnico-científicas e construções marcadas pela estigmatização (Dias e Oliveira, 2013). Observa-se que cada período histórico produziu termos específicos, resultando em denominações como debilidade mental, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes e barreiras na aprendizagem. Tais terminologias, muitas vezes, em vez de promoverem maior clareza conceitual, acabaram por reforçar ambiguidades e preconceitos.

Apesar dos avanços normativos consagrados pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), persiste uma lacuna significativa: faltam estudos sociológicos que se debrucem sobre as dinâmicas interacionais concretas da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. A literatura acadêmica nacional, em grande medida, tem priorizado abordagens psicopedagógicas, médico-clínicas e jurídico-normativas, relegando a segundo plano a análise sociológica das relações de poder, dos mecanismos de estigmatização e das contradições latentes entre o discurso inclusivo e as práticas cotidianas das instituições educacionais.

Essa ausência se mostra particularmente aguda no contexto das redes públicas municipais do Nordeste, onde as fragilidades socioeconômicas se entrelaçam, de forma quase inextricável, às tensões da educação inclusiva. Os dados evidenciam essa realidade: segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), o Maranhão registra 47.832 matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, das quais apenas 23% estão, de fato, incluídas em classes regulares. Esse dado ultrapassa a dimensão estatística, configurando-se como a expressão de um processo inclusivo que oscila entre promessas e limites.

No caso específico de São Luís, onde se concentram 38% dessas matrículas (18.175 estudantes), a realidade escolar configura-se como um verdadeiro laboratório social. As políticas inclusivas, revestidas de forte carga simbólica e normativa, entram em confronto com práticas cotidianas que, muitas vezes, ainda reproduzem exclusões sutis. É nesse espaço de tensão, entre o prescrito na legislação e o vivido no cotidiano escolar, que se delineiam as possibilidades e os impasses da inclusão.

O objeto desta investigação constitui-se no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão, com foco específico nas representações sociais, nas práticas cotidianas e nas dinâmicas interacionais que emergem nesse contexto educacional.

O interesse pela temática da deficiência intelectual emergiu a partir da vivência de estágio no Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (CIAPD), vinculado à Defensoria Pública do Estado do Maranhão, configurando-se como minha primeira experiência prática na área do Serviço Social. Durante esse período, tive contato com um expressivo número de demandas relacionadas à educação, especialmente voltadas às dificuldades enfrentadas por famílias de estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar. As solicitações para a concessão de tutores em sala de aula, associadas aos discursos recorrentes de cansaço,

frustração e desamparo expressos pelos pais durante os atendimentos, despertaram uma inquietação pessoal e acadêmica acerca das reais condições de inclusão desses alunos. Essa experiência, mais do que um exercício profissional, constituiu-se como espaço de reflexão crítica sobre os limites e as contradições das políticas educacionais inclusivas quando transpostas ao cotidiano das escolas públicas.

A escolha da escola campo de pesquisa, por sua vez, não ocorreu de forma aleatória. Optou-se por uma unidade da rede pública municipal de São Luís (MA) em razão de sua proximidade com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, sobretudo, pelo acolhimento receptivo das gestoras escolares ao diálogo sobre a temática da deficiência intelectual. Além disso, trata-se de uma das poucas escolas da rede que dispõe de sala de recursos multifuncionais, o que a configura como um espaço privilegiado para a observação das práticas de inclusão e das interações estabelecidas entre alunos, professores e equipe pedagógica. Assim, o campo empírico selecionado apresenta-se como cenário fecundo para compreender as dinâmicas que permeiam a inclusão escolar e as formas pelas quais o discurso institucional da inclusão se materializa, ou não, nas práticas cotidianas.

Problemática de Pesquisa

Com base no exposto, a problemática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede pública de ensino ergue-se como uma das maiores questões da educação contemporânea, sobretudo quando observada à luz das práticas cotidianas e das representações sociais construídas no seio escolar. Trata-se de uma questão entranhada nas rotinas, nos discursos e até nos olhares que atravessam os corredores da escola.

Este estudo foi realizado em uma escola pública da rede municipal de São Luís, com o objetivo de entender como se configura o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e quais significados e percepções são construídos em relação a esses estudantes no ambiente educacional. Nesse caminho, o estudo buscou responder a indagações centrais: como são representados, pela própria instituição, os estudantes classificados com deficiência intelectual? De que maneira a escola os acolhe, ou deixa de acolher, em sua rotina? Como as famílias dialogam com os múltiplos profissionais envolvidos no percurso educacional de seus filhos? E, sobretudo, em que medida a inclusão escolar desses alunos se efetiva para além do discurso?

Esta investigação se assenta em dois pressupostos analíticos centrais que orientam a compreensão sociológica, a hipótese principal sustenta que a inclusão escolar de estudantes

com deficiência intelectual na rede municipal de São Luís configura-se como uma “inclusão subordinada”: uma presença formal, registrada nos documentos e celebrada nos discursos, mas que, no dia a dia, convive com práticas sutis de exclusão simbólica. Essa lógica opera por meio de mecanismos de classificação que se apresentam como técnicos e neutros, mas que, na verdade, naturalizam diferenças socialmente construídas e reafirmam posições hierarquicamente inferiores.

A hipótese secundária considera que as representações sociais sobre a deficiência intelectual, produzidas e reproduzidas pelos agentes escolares, ainda carregam resquícios do modelo médico-patológico. Esses vestígios, como sombras que insistem em permanecer, infiltram-se nas práticas pedagógicas e nas interações cotidianas, estruturando olhares, gestos e expectativas. Ao perpetuar estereótipos, tais concepções restringem as possibilidades educacionais atribuídas a esses estudantes, limitando o horizonte de reconhecimento de sua plena participação na vida escolar.

O objetivo geral desta investigação consistiu em analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual e descrever em que medida ele se articula a formas de estigmatização desses sujeitos. A dificuldade analítica dessa problemática reside na necessidade de compreender como a dimensão biomédica da deficiência intelectual se entrelaça às dinâmicas sociais de interação presentes no universo escolar. É justamente nesse ponto de tensão entre aspectos patológicos e relacionais que se delineia um campo de significados e práticas que não apenas conforma as experiências de sociabilidade desses estudantes, mas também orienta os mecanismos de integração ou exclusão mobilizados pela instituição escolar.

Referencial Teórico

Esta investigação insere-se no campo da sociologia da educação e do desvio, partindo da compreensão da deficiência como categoria socialmente construída, e não como atributo natural ou meramente patológico dos indivíduos. O plano teórico e epistemológico articula a tradição sociológica goffmaniana com a análise estrutural bourdieusiana e a perspectiva genealógica foucaultiana, o que possibilita apreender simultaneamente as interações face a face e os dispositivos institucionais que as estruturam. A escolha por este posicionamento fundamenta-se na necessidade de desnaturalizar as classificações educacionais e revelar como práticas aparentemente técnicas e neutras operam como dispositivos de manutenção de hierarquias sociais.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa se ancora principalmente nas contribuições de Erving Goffman sobre estigma e instituições totais, fornecendo uma perspectiva valiosa para entender como as dinâmicas sociológicas influenciam os processos de estigmatização enfrentados por estudantes com deficiência. Goffman (1981) enfatiza que o estigma é a marca de inferioridade imposta a um indivíduo cujas características diferem do padrão socialmente aceito, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande.

A pesquisa articula-se também com os referenciais de Georges Canguilhem, ao discutir as fronteiras entre normalidade e patologia; de Michel Foucault, ao revelar a genealogia da loucura e os mecanismos de poder que a circundam; e de Pierre Bourdieu, ao desvelar as violências simbólicas praticadas por instituições que classificam, hierarquizam e, não raro, silenciam. Essa tríade teórica, somada às reflexões de Goffman, sustenta a escolha por uma abordagem sociológica crítica, justificada pela carência de estudos que enfrentem a deficiência intelectual sob o prisma da sociologia da educação e da sociologia do desvio.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar pode ser vista como o privilégio de conviver com as diferenças, o que permite entender as particularidades do outro. Contudo, Bourdieu e Passeron (1992) alertam que o sistema educacional pode ser excludente, seletivo e conservador por meio de mecanismos de violência simbólica, os quais afetam aqueles que não atendem às expectativas da classe dominante. Busca-se, portanto, ir além do discurso médico-clínico, ampliando o olhar e situando a deficiência intelectual dentro de uma perspectiva que privilegia não apenas diagnósticos, mas, sobretudo vínculos, representações e práticas sociais.

Metodologia

A escolha por uma observação direta assenta-se na necessidade de penetrar nas camadas implícitas e muitas vezes não verbalizadas das práticas inclusivas, captando as contradições que se desenrolam entre discursos oficiais e a vivência cotidiana da escola. Essa opção metodológica abre espaço para que os próprios estudantes com deficiência intelectual possam fazer ouvir suas vozes. A observação direta no ambiente escolar revela-se particularmente fecunda para a compreensão dos processos de estigmatização, os quais se expressam de modo sutil, por meio de gestos, silêncios e micropráticas que tendem a escapar aos instrumentos quantitativos tradicionais.

Quanto à metodologia, a observação direta privilegiou as interações face a face no cotidiano escolar, apoiando-se na perspectiva goffmaniana. O trabalho de campo compreendeu observações sistemáticas e entrevistas em profundidade que, ainda que delimitadas no tempo,

possibilitaram a apreensão de dinâmicas relacionais, formas de interação e processos simbólicos que estruturam a experiência cotidiana desses estudantes.

A investigação desenrolou-se a partir de uma abordagem qualitativa, que colheu narrativas de diferentes atores sociais, administradores, professores regulares, docente da sala de recursos, familiares e, sobretudo, os próprios estudantes com deficiência intelectual, na busca de detalhar um panorama sociológico amplo, sensível e atento às nuances das dinâmicas institucionais, relacionais e pedagógicas. O trabalho de campo foi muito mais do que uma simples coleta de dados: constituiu-se em um exercício de escuta atenta e convivência prolongada, no qual foi possível captar os processos de aprendizagem e as formas de relação que se desenrolam entre os alunos com deficiência intelectual e os múltiplos atores que compõem aquela escola.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, as entrevistas foram realizadas por meio de questionários aplicados de forma presencial, junto aos integrantes da comunidade escolar que se dispuseram a participar da pesquisa. Cada interação teve duração média de aproximadamente trinta minutos, possibilitando um diálogo mais aprofundado e a expressão das percepções individuais de maneira mais livre, ainda que orientada por questões previamente elaboradas, ressalta-se que não foram realizadas gravações, sendo os registros feitos de forma escrita, com o cuidado de preservar o conteúdo e o sentido das falas.

Destaca-se, ainda, que nem todos os sujeitos convidados aceitaram participar do estudo. Tal recusa esteve associada, em muitos casos, à natureza sensível da temática, a pessoa com deficiência, bem como à condição de vínculo de trabalho fragilizado de alguns profissionais, marcada por contratos instáveis. Esse cenário pode ter gerado receios quanto à exposição de opiniões, influenciando diretamente na adesão à pesquisa.

A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2024, com acompanhamento sistemático nos turnos matutino e vespertino da instituição investigada. O início relativamente tardio da coleta de dados deveu-se ao tempo necessário para a obtenção da autorização oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, etapa imprescindível para garantir o acesso seguro tanto à escola quanto aos participantes. Para assegurar o anonimato e o sigilo das informações, optou-se pelo uso de entrevistas escritas estruturadas, estratégia que, além de proteger a identidade dos participantes, permitiu que refletissem com profundidade sobre suas vivências e percepções.

Esta investigação apresenta limitações que devem ser explicitadas para uma adequada avaliação de seus alcances e contribuições. O estudo delimita-se à análise de uma

instituição específica da rede municipal de São Luís, não pretendendo generalizações automáticas para todo o sistema educacional brasileiro, mas oferecendo um estudo de caso aprofundado que pode contribuir para a compreensão de processos similares em outros contextos. O foco na deficiência intelectual, embora justificado pela especificidade dos processos de estigmatização que a caracterizam, exclui outras modalidades de deficiência que poderiam enriquecer a análise comparativa. Temporalmente, a pesquisa abrange o segundo semestre de 2024, podendo não captar transformações sazonais ou de longo prazo nos processos inclusivos. Metodologicamente, reconhece-se que a presença do pesquisador pode influenciar as dinâmicas observadas, embora estratégias de triangulação de dados e observação busquem minimizar este viés da reatividade.

Por razões éticas e de confidencialidade, o nome da escola utilizado neste estudo é fictício, Escola Municipal Nova Acolher, assim como os nomes de todos os participantes, garantindo o anonimato de sujeitos e instituições. Para compor este estudo, foram realizadas 14 entrevistas, que foram desenhando o cenário vivo da Escola Nova Acolher. Ao longo desse percurso, conversou-se com duas gestoras, quatro professores regulares, que revelaram os desafios de ensinar em meio às turbulências diárias; e uma professora da Sala de Recursos. Somaram-se a eles quatro alunos, cujas narrativas foram fundamentais para a compreensão do universo das experiências escolares marcadas pela deficiência intelectual, por fim, quatro familiares.

Relevância e Contribuições

A relevância desta investigação emerge justamente da urgência em compreender, sob um olhar sociológico, como se estruturam as relações entre os múltiplos atores envolvidos na inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Não se trata apenas de observar a presença formal desses estudantes na escola, mas de examinar as dinâmicas que se revelam no cotidiano, onde processos de classificação e estigmatização coexistem com possibilidades de sociabilidade, aprendizados compartilhados e pequenas conquistas que, muitas vezes, passam despercebidas. Nesse movimento, privilegia-se a escuta atenta das percepções, práticas e representações construídas por cada sujeito que compõe esse universo social, evidenciando que a inclusão é simultaneamente marcada por tensões, resistências e expectativas.

Complementarmente, a investigação assume uma relevância científica ao propor a construção de marcos teóricos sociológicos próprios para interpretar os fenômenos educacionais inclusivos brasileiros. A articulação entre sociologia da educação e sociologia do

desvio oferece, assim, uma perspectiva analítica inovadora, capaz de revelar como as desigualdades sociais se reproduzem por meio de práticas que aparentam ser inclusivas, expondo os mecanismos discretos pelos quais a escola moderna atua, ao mesmo tempo, como espaço democratizante e instituição excludente.

Essa investigação contribui em duas dimensões complementares, na esfera teórica, propõe-se uma análise original que articula os conceitos de estigma (Goffman) e violência simbólica (Bourdieu), consolidando o conceito de inclusão subordinada como ferramenta para desnaturalizar práticas educacionais aparentemente inclusivas. No plano metodológico, concretiza-se na implementação de uma abordagem etnográfica que combina observação participante e entrevistas multivocais, captando tanto as práticas explícitas quanto os silêncios e gestos que permeiam as relações escolares.

A tese central defendida sustenta que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de São Luís configura-se como um processo contraditório de inclusão subordinada. Nessa lógica, a inserção formal na escola convive com práticas sutis de exclusão simbólica, mantendo os estudantes em posições hierarquicamente inferiores. Tais mecanismos, avaliações diferenciadas, encaminhamentos especializados, adaptações curriculares, embora apresentados como procedimentos técnicos, naturalizam diferenças socialmente construídas, reforçando representações de inferioridade e limitando as expectativas educacionais sobre esses alunos. Importante destacar que essa dinâmica não se deve à má vontade individual dos agentes escolares, mas à operação de estruturas sociais profundamente enraizadas, que conferem ao estigma um papel organizador das práticas educativas, mesmo em contextos formalmente inclusivos e comprometidos com a igualdade de direitos.

Plano de redação

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos que se entrelaçam, cada qual revelando uma faceta do intrincado processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Não se trata apenas de uma questão de aumentar o acesso formal à escola, mas de atentar-se às dinâmicas sutis que se manifestam no dia a dia educacional, em que interações, silêncios significativos e gestos constituem aspectos igualmente importantes da vivência escolar.

O primeiro capítulo, de viés analítico e crítico, mergulha no âmbito sociológico para examinar o aspecto da patologização e da estigmatização das deficiências intelectuais. Nesse

cenário, delineia-se um mosaico de vozes e referenciais teóricos que, paulatinamente, demonstram o modo pelo qual as classificações médicas, frequentemente apresentadas como neutras e, por vezes, convertidas em verdades incontestáveis, atuam, em realidade, como dispositivos estruturantes de exclusão. É nesse momento que se define a ideia de “sociogênese das deficiências intelectuais”: um conceito que demonstra que o estigma não surge do indivíduo, mas é criado nas estruturas sociais que o rodeiam, sendo reproduzido nas práticas diárias e solidificando formas de exclusão.

O segundo capítulo lança um olhar atento sobre o percurso histórico da presença das pessoas com deficiência intelectual no cenário educacional brasileiro, com ênfase nas políticas públicas implementadas em São Luís - MA. Esse trajeto revela uma clara dualidade de concepções: de um lado, a visão místico-religiosa, que atribuía à deficiência um caráter de culpa ou expiação, de outro, o modelo médico-patológico, que estreitava a diferença ao enquadrá-la como anomalia clínica. Só mais tarde, num movimento lento, mas irreversível, despontam os paradigmas sociais inclusivos contemporâneos, prenunciando novas possibilidades de reconhecimento e pertencimento.

O terceiro capítulo, por sua vez, finca-se numa análise etnográfica da escola investigada. Busca-se compreender os caminhos e descaminhos da inclusão escolar tal como vivida pelos atores educacionais. Aqui, o estudo descreve tensões: de um lado, os marcos legais que proclamam direitos e promessas, de outro, a concretude diária, marcada pela falta de recursos, pelas desigualdades que atravessam a sociedade e pelas heranças culturais que insistem em se projetar sobre o presente.

Já o quarto capítulo aprofunda as relações dos estudantes com deficiência intelectual na escola em foco. A narrativa desvela uma relação densa, tecida de complexidades e contradições, onde se cruzam os discursos oficiais e as práticas efetivas que se materializam nos corredores e nas salas de aula. Nesse espaço híbrido entre norma e prática, o estudo devolve voz aos próprios estudantes e suas famílias, bem como aos demais atores daquele espaço.

O quinto capítulo, denominado "Metodologias de Inclusão na Escola Nova Acolher", adota um caráter conclusivo ao expor uma avaliação crítica dos processos de inclusão na educação. Baseado em uma visão sociológica que vê a escola como um espaço de poder, um espaço onde conhecimentos são produzidos, legitimados e, ao mesmo tempo, questionados, o capítulo conecta fundamentos teóricos e evidências empíricas identificadas durante a pesquisa. Integrado ao âmbito da sociologia da educação e da sociologia do desvio, a pesquisa auxilia na compreensão sociológica dos processos de estigmatização e inclusão, enfatizando cinco eixos

fundamentais que ainda representam barreiras à inclusão total: (1) as barreiras atitudinais; (2) as barreiras pedagógicas e curriculares; (3) as barreiras estruturais e organizacionais; (4) as barreiras de comunicação entre escola e família; e (5) os impactos emocionais nos próprios estudantes.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES, PATOLOGIZAÇÃO E ESTIGMA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.1 Patologização e Classificação de Doenças Mentais

A Organização Mundial da Saúde traça, com precisão, os contornos do que se entende por deficiência intelectual, ou, como se dizia outrora, retardo mental, expressão hoje superada e repleta de ecos de um tempo menos sensível. A DI, como é conhecida, revela-se como uma considerável limitação na habilidade de compreender informações novas e complexas, ou de adquirir e aplicar conhecimentos e competências. Pelo contrário, ela se entrelaça com o tecido do desenvolvimento humano, desde a infância até os passos mais maduros da vida adulta. Atinge, com diferentes intensidades, funções tão vitais quanto o raciocínio, a linguagem, a coordenação motora e a sociabilidade. (World Health Organization, 2010).

A antiga American Association on Mental Retardation, hoje renomeada como American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), lançou um novo olhar sobre a deficiência intelectual, indo além do simples número que aparece nos testes de QI. Foi aí que a associação resolveu colocar luz sobre algo muitas vezes deixado de lado: a capacidade de adaptação do indivíduo, ou, como se costuma dizer, a inteligência da vida real, aquela que se revela no cotidiano, nos gestos simples, nas relações sociais e nas escolhas práticas.

Com base nos estudos de Grossman (1983), Jacobson e Mulick (1996), Luckasson (2002) e Schalock (2010), a DI passou a ser compreendida como uma limitação significativa em dois pilares essenciais: o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo. E o que isso quer dizer, afinal? Quer dizer que a deficiência não se limita a um dado técnico, mas se manifesta em aspectos concretos da vida, nas habilidades conceituais, sociais e práticas, e se instala antes da maioridade. Nesse sentido, a definição vai além do diagnóstico frio: ela humaniza o olhar, reconhece que a inteligência não mora apenas nos livros ou nas fórmulas, mas também nos gestos de convivência, no saber-se orientar, comunicar, cuidar e ser cuidado.

É como se dissesse, com todas as letras, que entender a deficiência intelectual exige sensibilidade, e não só ciência. Exige, antes de tudo, escutar os silêncios e ler as entrelinhas da experiência humana, para que se possa avaliar as pessoas quanto ao funcionamento intelectual, deve-se levar em conta a diversidade cultural dos envolvidos e as diferenças em seus padrões de comunicação e comportamento. Os déficits no funcionamento adaptativo de um indivíduo se manifestam no contexto de ambientes comunitários típicos de sua faixa etária, e dependem

do grau de necessidades de apoio para realizar determinadas tarefas comuns. De acordo com Grossman (1983), o comportamento adaptativo é dividido em 8 áreas, e pelo menos 2 delas devem ser deficitárias em uma pessoa com deficiência intelectual: Comunicação; Cuidados pessoais; Habilidades sociais; Utilização de recursos comunitários; Autonomia, Saúde e segurança; Habilidades acadêmicas; Trabalho e lazer.

A classificação dos graus de deficiência intelectual não é tarefa simples, dentre esses graus, a deficiência intelectual leve costuma ser a mais silenciosa. Muitas vezes, ela chega sem alarde, camuflada sob traços comuns, escapando aos olhos até dos profissionais mais atentos. E não é raro que nem chegue a ser diagnosticada, isso porque, na maior parte das vezes, ela não vem acompanhada de sinais sindrômicos evidentes ou de alterações físicas gritantes. Quando muito, carrega consigo pequenos traços dismórficos, quase imperceptíveis, a leveza com que se manifesta é, ao mesmo tempo, sua força e sua fragilidade: não provoca grandes alarmes, mas também não recebe o devido cuidado (Schalock, 2010).

Nesse mesmo contexto histórico, emergem os instrumentos psicométricos que consolidaram a noção de inteligência mensurável. Binet, ao propor os testes de QI no início do século XX, inaugura uma racionalidade classificatória que passa a ordenar os sujeitos de acordo com níveis de capacidade e desempenho. Conforme destacam Silva e Rahme (2022, p. 73), tais instrumentos não apenas orientaram o encaminhamento de crianças a modalidades especiais de ensino, mas também instituíram um paradigma de normalidade baseado na quantificação da mente. A psicometria, nesse sentido, reforçou a tendência de reduzir o sujeito à sua performance cognitiva, convertendo diferenças de ritmo e de aprendizagem em indicadores de deficiência. Ao padronizar a inteligência, a ciência psicológica contribuiu para o fortalecimento de um campo de saber que legitima a exclusão sob a aparência de neutralidade técnica, movimento que Bourdieu (2004) desvelaria mais tarde como forma de “racismo da inteligência”.

Caracteriza-se, sobretudo, por dificuldades de aprendizagem que, embora reais, não chegam a impedir a construção de uma vida autônoma. Aliás, muitos adultos com esse grau de deficiência trilham seus caminhos com determinação, conquistando seu espaço no mundo do trabalho e aprendendo a gerir a própria vida com razoável independência. É como se, apesar das pedras no caminho, conseguissem atravessar a ponte entre a limitação e a realização (Schalock, 2010).

A deficiência intelectual moderada transita por áreas de subentendimento. Geralmente está associada a problemas significativos de aprendizado, o que limita consideravelmente a aquisição de habilidades mais complexas, ainda assim permite ao

indivíduo se expressar naturalmente, permite que execute atividades no dia a dia, se comunique e participe de conversas, mesmo que com frases curtas ou gestos expressivos. Nesses casos, a autonomia não é plena, mas tampouco se apaga por completo, muitos conseguem levar uma vida semi-independente, ainda que sob algum grau de supervisão (Schalock, 2010).

Já a deficiência intelectual grave escancara, sem rodeios, a necessidade de apoio constante, nela, o indivíduo depende do outro para quase tudo: vestir-se, alimentar-se, se locomover, compreender o mundo à sua volta. É como se a vida exigisse sempre uma mão estendida, um cuidado presente, uma presença protetora. Nesse cenário, a autonomia é um sonho distante, e as tarefas do cotidiano tornam-se verdadeiros labirintos (SCHALOCK, 2010).

E quando se fala da deficiência intelectual profunda, o quadro é ainda mais desafiador, aqui, a comunicação é praticamente inexistente, e a mobilidade se encontra severamente comprometida. É como se o corpo e a linguagem estivessem envoltos por um véu espesso, dificultando qualquer tentativa de expressão. O silêncio, nesse caso, é quase absoluto, e exige do mundo um olhar ainda mais atento, mais humano, mais comprometido com o acolhimento (Schalock, 2010).

À luz dessas nuances, fica evidente que classificar transtornos mentais, especialmente no campo dos transtornos do neurodesenvolvimento, não é tarefa das mais fáceis. É, na verdade, um jogo de quebra-cabeças com peças móveis, onde cada encaixe carrega riscos metodológicos e éticos. Como lembra Freitas (2020), o estudo dos fenótipos ainda engatinha, tropeçando em limitações significativas, uma delas, por exemplo, é a seleção das amostras, muitas vezes composta por autistas com habilidades cognitivas acima da média, o que distorce os achados e cria generalizações apressadas.

Os critérios classificatórios se apoiam em uma arquitetura complexa, sustentada por múltiplas dimensões: o perfil clínico-sintomatológico, os resultados das escalas comportamentais e o desempenho em tarefas cognitivas. Essa abordagem multifacetada, embora indispensável, revela o verdadeiro rosto do desafio: classificar é sempre uma tentativa de organizar o inclassificável (Freitas, 2020).

Nos últimos tempos, tem ganhado cada vez mais atenção o interesse por marcadores biológicos no campo dos transtornos mentais. Trata-se de uma tendência clara, quase um movimento silencioso, rumo à biologização da diferença psíquica. Como observa Freitas (2020), o fascínio pelos diagnósticos atravessa fronteiras disciplinares e chega com força às investigações genéticas, guiadas pela busca incessante por marcadores que ajudem a decifrar

os enigmas das manifestações fenotípicas. É como se a ciência, munida de microscópios e mapas genéticos, quisesse traduzir a alma humana em sequências de DNA.

Embora essa abordagem prometa avanços significativos do ponto de vista técnico-científico, e, de fato, não se pode ignorar seu potencial, ela acende um alerta: o risco iminente de que as diferenças humanas, com toda a sua riqueza e complexidade, sejam cada vez mais empacotadas, rotuladas e tratadas à base de protocolos. Nessa situação que há o perigo da medicalização crescente, que transforma a singularidade em sintoma e a diversidade em disfunção.

Outro ponto delicado está na confiança, depositada nos instrumentos padronizados de avaliação diagnóstica. Se por um lado eles oferecem certa estabilidade aos processos classificatórios, por outro, deixam escapar o que há de mais fluido, mais sutil e mais indizível na experiência humana. No caso específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, os estudos têm demonstrado uma alta variabilidade no funcionamento cognitivo dos indivíduos, um verdadeiro mosaico de perfis, que desafia qualquer tentativa de encaixe em moldes rígidos. Como bem ressalta Freitas (2020), essa heterogeneidade mina a eficácia dos sistemas classificatórios atuais, deixando no ar uma pergunta incômoda: até que ponto conseguimos, de fato, compreender o que estamos tentando nomear?

Assim, entre promessas científicas e dilemas éticos, o campo se vê diante de uma encruzilhada. A busca por explicações biológicas pode, sim, iluminar aspectos importantes da subjetividade humana, mas corre o risco, se mal conduzida, de apagar a complexidade do ser e reduzir a pessoa à biologia. Em outras palavras, corre-se o risco de trocar a escuta por exames, e a sensibilidade por escalas (Freitas, 2020).

A discussão em torno da patologização e da categorização das doenças mentais é, sem dúvida, um dos pontos nevrálgicos para entender a ténue, e, por vezes, escorregadia, linha que separa o dito “normal” daquilo que é rotulado como “patológico”. Georges Canguilhem, com a acuidade de um pensador que não se contenta com o óbvio, nos convida, em *O Normal e o Patológico*, a questionar essas fronteiras traçadas quase sempre a régua e compasso por saberes pretensamente neutros. Para ele, saúde e doença não são entidades estáticas, tampouco verdades esculpidas em pedra, são antes, construções moldadas pela argamassa social, cultural e histórica de cada época.

Canguilhem desmonta a ideia de um padrão biológico absoluto, afirmando que o conceito de normalidade está imerso nas águas turvas do contexto em que é produzido. E aqui reside uma virada fundamental, ao invés de enxergar a doença como um desvio de um modelo

fixo, passamos a compreendê-la como uma modificação possível dentro de um campo de variações humanas. É como se ele nos dissesse, ainda que nas entrelinhas, que viver doente não é viver fora da vida, mas sim viver de outro modo (Canguilhem, 2000).

Trazer à tona as implicações dessa concepção é essencial. Afinal, como entender os efeitos do que chamamos de patológico sem considerar os arranjos sociais que o moldam e os discursos que o legitimam? Como bem pontua Goldstein, citado por Canguilhem, compreender distúrbios da fala, por exemplo, não se resume a detectar uma falha funcional, é preciso levar em conta a transformação da própria personalidade provocada pela enfermidade. Em outras palavras, não se deve comparar o comportamento de uma pessoa enferma a um padrão “normal” como se fossem equivalentes em essência. O comportamento doente carrega outro peso, outro tom, outro sentido, é, por assim dizer, uma resposta viva a uma nova ordem imposta pelo corpo em crise (Canguilhem, 2000, pg.28).

E aqui, este autor dá um passo além: ele nos lembra que a atitude patológica não é mero resíduo do comportamento saudável, ela é uma expressão própria, que brota do organismo afetado e da consciência que sofre. A doença, nesse prisma, não é apenas um fato físico, é também um acontecimento existencial. Para o ser humano, estar doente é habitar um corpo outro, uma vida outra, mesmo do ponto de vista biológico, a doença não é apenas um conjunto de sintomas, ela é vivida, sentida, pensada, é uma experiência que reorganiza o modo de estar no mundo (Canguilhem, 2000, pg 28).

Por isso, limitar-se a avaliar funções isoladas do corpo, como se ele fosse apenas uma máquina de peças intercambiáveis, é não compreender o essencial. A fisiologia pode até identificar um fato patológico, mas esse dado só adquire sentido à luz do encontro clínico, onde o médico não escuta apenas órgãos, mas o sujeito por inteiro, com suas dores, angústias e modos de resistir. A clínica, portanto, é o lugar onde o biológico encontra o biográfico, onde a totalidade do ser humano se impõe à fragmentação técnica (Canguilhem, 2000, pg. 29).

Para aprofundar este pensamento, é importante analisar cuidadosamente a conexão entre a consciência corporal e a experiência da doença. Para o indivíduo, a condição de saúde se apresenta como a falta de consciência do próprio corpo, é como se fosse a invisibilidade do funcionamento orgânico. Por outro lado, a doença se manifesta precisamente pela percepção do corpo, manifestada por sensações de restrição, perigo ou barreira, essas percepções evidenciam que o conceito de normalidade não é inquestionável, mas é formado a partir da possibilidade de sua violação. Neste contexto, a saúde não é um estado primário, mas sim positivo em contraste

com a doença, que não se apresenta como uma simples ausência, mas como uma perturbação ativa, um negativo com forma e presença (Canguilhem, 2000, pg. 30).

O processo de patologização da vida contemporânea é, antes de tudo, um sintoma de uma transformação histórica profunda, o saber médico, outrora confinado aos limites bem demarcados da doença e do tratamento, alargou suas fronteiras e passou a se infiltrar nas dobras mais sutis da existência cotidiana. Como bem observam Zorzanelli e Cruz (2018), vivemos um momento em que a medicina extravasa seu campo original, estendendo-se como uma névoa fina sobre tudo aquilo que diz respeito à vida. De repente, ou nem tão de repente assim, nada mais parece escapar ao seu crivo. Não há gesto, comportamento, emoção ou traço corporal que não possa ser traduzido à sua maneira, ou seja, pela lente da relação entre corpo e ciência médica.

Essa expansão, longe de ser apenas um fenômeno técnico, representa uma verdadeira reconfiguração epistemológica. A medicina deixa de responder apenas quando é chamada, como quem socorre em momentos de crise, e passa a assumir o posto de intérprete oficial da vida humana em sua totalidade. É como se ela ganhasse um novo estatuto, o de régua silenciosa que mede, classifica e organiza o que é ou não aceitável, desejável, saudável. E assim, quase sem que se perceba, novos critérios de normalidade e anormalidade vão sendo instaurados, esgueirando-se por todos os cantos da existência (Zorzanelli e Cruz, 2018).

Ora, essa medicina que tudo vê e tudo diz não se limita mais aos consultórios e hospitais, muito pelo contrário, ela se derrama pelas escolas, invade as famílias, adentra a intimidade dos casais, e até mesmo se acomoda nas salas de audiência dos tribunais. Como apontam Zorzanelli e Cruz (2018), trata-se de uma intervenção sem convite formal, uma presença constante que se naturaliza no cotidiano. E isso tem consequências: comportamentos antes considerados variações legítimas do humano passam a ser vistos com desconfiança; características individuais são rotuladas como desvios; e diferenças que antes apenas eram agora precisam ser corrigidas.

Essa inserção capilar do olhar médico transforma a própria forma como enxergamos a vida, como se tudo tivesse que ser diagnosticado, medido, tratado. Mesmo quando não há dor visível, nem sofrimento explícito, o discurso médico encontra ali um terreno fértil para erguer suas categorias, oferecendo explicações prontas para o que antes era apenas diversidade (Zorzanelli e Cruz, 2018).

Neste contexto complexo e controverso surgem as classificações das doenças mentais, incluindo as deficiências intelectuais. Essas classificações não surgem do nada, elas

nascem e ganham força num contexto sócio-histórico que valoriza a normatividade, que hierarquiza corpos e mentes, e que insiste em ajustar o ser humano a modelos padronizados. Em outras palavras, são construções simbólicas que espelham os modos como cada sociedade escolhe nomear, organizar, e muitas vezes excluir, a diferença (Zorzanelli e Cruz, 2018).

Assim, a medicalização da vida não é apenas uma mudança de linguagem, é uma mudança de mundo. E o prenúncio disso tudo está justamente na forma como deixamos de apenas viver, para, cada vez mais, sermos interpretados.

Como bem apontam Zorzanelli e Cruz (2018), “a experiência de estar em risco de adoecer se converteu em doença ela mesma”. Ou seja, o risco não é mais apenas um aviso sutil, um sinal à distância, ele se encarna, ganha corpo e passa a exigir atenção como se já fosse um mal instalado. Essa mudança epistêmica inaugura um novo regime de verdade, um espaço em que as fronteiras entre saúde e doença se dissolvem como neblina ao amanhecer. O que antes parecia claro e delimitado, agora se esgarça, abrindo espaço para um *continuum* onde diferentes graus de risco são encarados como estados patológicos autônomos, com suas próprias categorias e sinais de alerta.

A medicina preventiva, em seu papel quase oracular, não se limita a tratar o que já está, ela antecipa, nomeia e captura o que poderia vir a ser. É como se a ciência da saúde antecipasse condições futuras, identificando no presente indivíduos que, até então, eram considerados dentro dos parâmetros da normalidade. Com isso, o espectro da intervenção médica se expande, e de que maneira, envolvendo não só os doentes, mas também os considerados saudáveis, que agora passam a ser vistos como habitantes de um vasto território chamado pré-doença (Zorzanelli e Cruz, 2018).

Essa ampliação do campo médico cria, assim, um cenário onde quase ninguém escapa ao olhar atento, e por vezes, vigilante da clínica, e a consequência, por mais paradoxal que pareça, é que estar saudável passa a ser, em si mesmo, uma condição frágil, uma posição instável à espera de confirmação, como se a própria normalidade precisasse provar sua existência a cada instante.

Esse deslocamento conceitual não fica só na teoria, ele se materializa em práticas diagnósticas que priorizam a identificação precoce e a intervenção preventiva, mesmo quando os sintomas ainda não deram as caras. Como bem apontam Zorzanelli e Cruz (2018), “noções como a de pré-doença ganham as mais diferentes áreas da medicina e encantam os pacientes, que recebem tratamento cada vez mais precocemente e frequentemente idêntico ao quadro

clínico manifesto”. Isso traz desdobramentos nas decisões médicas, cuja consequência é, sobretudo, um “novo jeito de vivenciar doenças e saúde muito marcado pelo risco”.

No âmbito de deficiências intelectuais, essa lógica preventiva ganha contornos ainda mais específicos, ela se traduz na proliferação de categorias diagnósticas ambíguas e graduais que acabam por abarcar crianças e adultos em diferentes espectros de funcionalidade cognitiva, convertendo variações naturais do desenvolvimento humano em condições patológicas que, por sua vez, demandam intervenção especializada. É como se a diversidade se tornasse, aos poucos, um território a ser regulado, monitorado e corrigido (Zorzanelli e Cruz, 2018).

A medicalização, nesse jogo de forças, atua como uma peça-chave do biopoder, um mecanismo sutil, porém implacável, que instaura uma governamentalidade peculiar, atuando ao mesmo tempo sobre corpos singulares e populações inteiras. Como destacam Zorzanelli e Cruz (2018), a medicalização, inserida no contexto do biopoder, é caracterizada pela intervenção médica na vida dos indivíduos, exercendo controle tanto sobre a população quanto sobre indivíduos específicos. Essa dupla face deixa claro que o saber médico ultrapassa o mero tratamento pontual da doença, configurando-se como uma verdadeira tecnologia de poder, uma engrenagem silenciosa que regula condutas, normaliza comportamentos e dita padrões do que é aceitável e do que fica à margem da normalidade.

O processo expansionista da medicalização revela uma transformação fundamental nos limites e nos objetos do saber médico, marcada pela constante ampliação do seu campo de atuação. O processo de medicalização da sociedade é frequentemente definido por uma mudança nos objetos do saber médico, ou seja, uma reconfiguração do que se considera ser os objetos da ciência médica e, conseqüentemente, passíveis de sua intervenção (Zorzanelli & Cruz, 2018). Essa reinvenção incessante mostra como a medicina moderna atua sob uma lógica expansiva, que vai progressivamente incorporando novos territórios da experiência humana ao seu domínio.

A dominação médica da vida social é tão abrangente que quase não há espaço para algo que fuja do seu olhar clínico. Como afirmam Zorzanelli e Cruz (2018), na situação presente, ao se buscar esse domínio externo à medicina, percebe-se que ele já foi medicalizado. É como se a medicina tivesse erguido muros invisíveis, cercando a existência humana em sua totalidade.

Diante dessa complexidade, Canguilhem oferece uma luz fundamental para entender a relação entre normalidade e patologia. Para ele, a interação entre organismo e

ambiente jamais é imparcial, e é justamente nesse encontro que emergem as categorias de normal e patológico. A terminologia, analisada a partir do *Vocabulaire philosophique* de André Lalande, revela essa intrincada dança de significados: “anomalia” é um substantivo que não possui adjetivo correspondente, enquanto “anormal” é um adjetivo sem um substantivo próprio. Apesar de suas origens distintas, foram historicamente combinados. A palavra “anomalia”, derivada do grego *anomalía*, sugere irregularidade, desigualdade, uma aspereza que lembra um terreno acidentado, em oposição a *omalos*, que significa liso, uniforme. Assim, sua origem é mais descritiva e espacial do que normativa, “abrindo caminho para uma compreensão mais fluida e menos rígida desses conceitos” (Canguilhem, 2000, pg. 42).

Sob essa perspectiva, a anomalia pode ser vista como uma simples alteração morfológica ou funcional, muitas vezes neutra, sem carregar consigo um peso clínico imediato. O segredo está em distinguir anomalia de doença pelo impacto que ambas exercem na percepção humana. Enquanto a anomalia se revela no espaço, como uma variação morfológica que se deixa notar, a doença se desenha no tempo, manifestando-se como uma interrupção, uma ruptura brusca na trajetória da vida, quase um “crítico” por excelência. Mesmo quando se torna crônica, a doença carrega consigo uma marca temporal, um “antes” que desperta um saudosismo silencioso, por isso, a pessoa enferma não está doente apenas em relação aos outros, mas, sobretudo, em relação a si mesma (Canguilhem, 2000, pg. 44).

É verdade que uma anomalia pode, em certas circunstâncias, evoluir para uma doença — mas isso não a torna automaticamente patológica, o ser vivo que classificamos como “normal” é aquele cuja estrutura se encaixa dentro das normas traçadas. Porém, será que qualquer desvio desse padrão merece o carimbo de “anormal”? Esse modelo normativo é fruto de um cálculo estatístico, uma média que, muitas vezes, não reflete as singularidades de indivíduos concretos. Cada organismo, em sua individualidade, tende a se afastar mais ou menos dessa média. Assim, o ponto chave não é a existência do desvio em si, mas compreender onde ele se dá e quais dessas variações são compatíveis com uma vida longa e produtiva (Canguilhem, 2000, pg.49-50).

Definir o que é normal, tanto na biologia quanto na medicina, é um desafio teórico de alta complexidade, muitos aspectos biológicos humanos, como a estatura, por exemplo, não são apenas resultado do ambiente físico, mas também carregam traços sociais e históricos. Mesmo quando uma característica é influenciada pelo ambiente, este é, por sua vez, moldado pela ação humana. O indivíduo atua como um agente geográfico, e a geografia, por sua vez, está impregnada de história. Portanto, as funções biológicas não podem ser entendidas como

simples reflexos passivos das mudanças ambientais. A vida não é moldada unicamente pelo meio; pelo contrário, o meio também é formado pela ação seletiva do organismo, que se abre ou se fecha às influências externas conforme sua própria lógica (Canguilhem, 2000, pg. 51).

Essa compreensão abre um horizonte importante, o que está em jogo ao diferenciar anomalia de patologia não é meramente uma questão de desvio estatístico ou irregularidade morfológica. A anomalia, vista como uma variação biológica, não carrega, necessariamente, o peso de um valor negativo. Já o estado patológico, esse sim, surge como um valor vital, uma inflexão no ritmo da existência. E essa distinção só se torna possível quando se reconhece, no próprio ser vivo, uma polaridade dinâmica, isto é, a capacidade de criar normas e de reinventar-se frente às exigências do meio (Canguilhem, 2000).

O início da doença, portanto, não é algo que o olhar médico identifica de fora, com régua e compasso, ele é vivido por dentro, sentido na carne e na consciência do sujeito, que passa a ser, ele mesmo, sua própria medida. Reduzir a diferença entre o normal e o patológico a modelos fixos, tabelas ou padrões universais é não só imprudente, mas, sobretudo, insuficiente. A linha que separa um do outro, embora pareça turva quando se olha ao redor, tende a se delinear com mais clareza quando se acompanha o mesmo indivíduo ao longo do tempo, com suas recaídas, resistências, reinvenções e resiliências.

Os fenômenos patológicos, afinal, são variações, desviantes, sim, mas ainda assim, de processos normais, e para entender o que é o normal, é preciso antes compreender o que significa, em sua singularidade, essa alteração que rompe, desafia e reorganiza. A doença não é uma mera lacuna, uma ausência de função como quem apaga um trecho do corpo com borracha. Não, ela é criação, é nova estrutura, é resposta orgânica que emerge não como cópia desgastada da saúde, mas como uma reinvenção ativa diante do mal-estar. O corpo enfermo, longe de se entregar, responde com novos caminhos, revela uma personalidade alterada, mas não inerte, uma vitalidade ainda pulsante, ainda que ferida (Canguilhem, 2000, pg. 60).

Só se percebe verdadeiramente saudável aquele que, mais do que “estar normal”, sente-se capaz de ultrapassar essa normalidade. A saúde, diz Canguilhem, é justamente essa potência, a de não apenas se adaptar ao mundo, mas também de normatizá-lo, de criar novas regras para a própria vida. Curiosamente, e até com certo paradoxo, a capacidade de adoecer faz parte da fisiologia. O risco da doença, ou melhor, a tentação de ceder a ela, compõe a estrutura viva do humano (Canguilhem, 2000, pg. 65).

Para além disso, definir o que é normal ou anormal exige romper com uma visão estreita, que enxerga a vida apenas por sua dimensão vegetativa, como se bastasse respirar para

viver. Sim, é possível sobreviver a uma série de malformações e enfermidades. Mas qual o custo disso? Em muitos casos, essa sobrevivência implica na perda de algo essencial: a capacidade normativa, a aptidão de criar, de propor novos modos de existência. Assim, ainda que uma condição corporal consiga se adaptar às circunstâncias, essa adaptação pode ser conquistada à custa da criatividade vital, uma normalidade conquistada pela renúncia à possibilidade de transformar (Canguilhem, 2000, pg. 65).

A vida, afinal, é feita de mutações, de experimentações e de invenções. Ela caminha com o tempo, dobra esquinas, rompe o previsível. Sua estrutura é tão biológica quanto histórica, pois a fisiologia não se fecha em códigos fixos, ela se abre como um livro em constante reescrita. A história da vida, como lembra Canguilhem, só estabiliza modos de ser depois de atravessar desajustes e rupturas, e é justamente aí que ela se reinventa (Canguilhem, 2000, pg. 67).

Ao fim desse percurso sinuoso entre o normal e o patológico, uma ideia se impõe com força quase inevitável, o estado mórbido não é, como frequentemente se pensa, o avesso da vida, mas sim uma de suas formas possíveis, uma maneira própria e, por vezes, silenciosa de existir. Para Canguilhem, não há erro em considerar a doença como uma espécie de normalidade, desde que se reconheça que ela se rege por outra lógica, por uma normatividade própria e singular. O verdadeiro equívoco reside em confundir essa normatividade peculiar da doença com a da fisiologia, como se fossem duas faces da mesma moeda, na realidade, cada uma opera com seus próprios códigos. Por isso, o que chamamos de “anormal” não representa uma ausência de norma, mas sim a presença de outras normas, talvez mais frágeis, menos amplas, mas ainda assim capazes de sustentar um fio de equilíbrio. Mesmo no corpo enfermo, ainda pulsa uma centelha normativa, uma força vital que insiste em viver, apesar das limitações impostas (Canguilhem, 2000, pg.76).

A consolidação do modelo médico na compreensão das diferenças humanas representou uma inflexão histórica decisiva na maneira como a deficiência passou a ser interpretada, como observam Silva e Rahme (2022), com o avanço da medicina, a deficiência deixa de ser compreendida como problema moral ou teológico e passa a ser tratada como questão de ordem biológica, inaugurando uma leitura organicista do corpo e do comportamento. Essa mudança epistemológica desloca o foco do sujeito para o diagnóstico, legitimando a intervenção técnica como forma de tratamento e controle. Tal perspectiva se alinha ao que Canguilhem (2000) denomina de racionalidade normativa da ciência, segundo a qual o desvio em relação ao padrão biológico é transformado em patologia. Assim, a deficiência intelectual é

capturada por esse olhar clínico, que a converte em objeto de medição e correção, obscurecendo os determinantes sociais que permeiam a experiência da diferença.

Essa visão desloca o foco da concepção tradicional de normalidade, ancorada em padrões fixos, estatísticos ou funcionais, para um entendimento mais vivo, dinâmico e histórico. Aqui, ser normal não é adequar-se a um molde rígido, mas possuir a maleabilidade necessária para adaptar-se, criar, reinventar-se diante dos desafios impostos pelo ambiente. A condição fisiológica se vincula à saúde não por corresponder a um ideal abstrato, mas por demonstrar uma capacidade constante de normatização, uma espécie de plasticidade vital, que permite tolerar desvios, absorver transformações e reorganizar a vida sem que se perca a sua inteireza.

Já a doença, nesse cenário, surge como o símbolo da diminuição dessa capacidade normativa, o corpo adoecido perde parte da flexibilidade criadora que caracteriza a saúde, ele se retrai, fecha-se sobre si mesmo e passa a repetir, quase mecanicamente, respostas defensivas, como se ecoasse um esforço incansável de se manter de pé, ainda que preso ao mesmo lugar. A normatividade da doença é, portanto, mais estreita, menos inventiva, mas não por isso inexistente, reafirma-se aqui a ideia de que a vida, mesmo quando abalada, mesmo na sua expressão mais frágil, jamais se desliga por completo da atividade normativa. O que muda é a proporção, a potência, o alcance, mas não o princípio. Porque viver, afinal, é sempre um ato e regular, desregular e voltar a regular, é movimento, é criação, é resistência.

1.2 Da patologização ao Estigma: A Construção Social da Diferença

Ao tratar da patologização social, é essencial reconhecer que a normatividade biológica, como bem nos mostra Georges Canguilhem, não se restringe ao campo do orgânico, ela extrapola os limites do corpo e se infiltra nas maneiras sociais de produzir sentidos e atribuir valores. Quando certos estilos de vida passam a ser rotulados como desvios ou anomalias, abre-se o terreno fértil para o florescimento do estigma. Nesse cenário, os indivíduos deixam de ser apenas diferentes para tornarem-se, aos olhos da norma, desviantes e, como tais, sujeitos à desqualificação. A engrenagem da exclusão começa a girar, silenciosa, porém implacável, compreender essa dinâmica exige examinar como as classificações sociais atribuem rótulos e constroem identidades a partir do que é tido como anômalo, formando redes de relações marcadas por assimetrias e violências simbólicas.

Os efeitos desse modelo classificatório estendem-se à esfera contemporânea, manifestando-se nas práticas de medicalização dos comportamentos e dificuldades escolares. De acordo com Silva e Rahme (2022, p. 79), a medicalização das questões educacionais tornou-

se um fenômeno recorrente, por meio do qual impasses pedagógicos são reinterpretados como problemas de ordem clínica. Esse processo desloca o debate da dimensão social e pedagógica para o domínio médico, instaurando uma lógica de normalização que identifica e corrige diferenças. Como observam as autoras, ao atravessar o campo da educação inclusiva, a medicalização “faz subjazer formas de normatização da diferença” Silva e Rahme (2022, p. 83). Essa perspectiva encontra eco na crítica foucaultiana ao biopoder, segundo a qual o controle sobre os corpos e condutas se realiza não apenas por meio de coerção, mas pela internalização de normas que definem o que é considerado saudável, produtivo e aceitável.

Nesse cenário, torna-se possível compreender a crescente influência da indústria farmacêutica como parte integrante desse processo. A farmacologização da diferença, isto é, a transformação de traços comportamentais e dificuldades cognitivas em indicações terapêuticas, amplia o alcance da medicalização e reforça o ideal de adequação ao padrão. Pesquisas recentes (Bertelli, 2023; Williams, Gabe & Martin, 2012) apontam para o uso crescente de medicamentos psicotrópicos em pessoas com deficiência intelectual, muitas vezes sem diagnóstico psiquiátrico formal, configurando práticas de controle mais voltadas à gestão da conduta do que ao cuidado integral. Essa tendência, como advertem Silva e Rahme (2022), silencia o sujeito e aprofunda os mecanismos de exclusão simbólica, transformando o discurso da inclusão em um espaço ambíguo, no qual se “patologiza para incluir”.

A obra de Michel Foucault, *A história da loucura* (1978) lança luz sobre essa engrenagem histórica da exclusão ao oferecer uma genealogia precisa da patologização como instrumento de estigmatização. Para ele, foi no limiar da Idade Clássica que ocorreu uma cisão crucial, a razão e a loucura, que até então coexistiam num mesmo horizonte de experiência humana, foram separadas. E essa separação não foi leve nem neutra, foi antes, um corte profundo. A loucura foi silenciada, enclausurada, retirada da cena pública, como afirma Foucault (1978), essa “grande separação” inaugura o momento fundacional da patologização como marca social do estigma. A loucura deixa de ser uma expressão legítima da condição humana e passa a ser entendida como desvio, como falha, como ameaça. A consequência? A exclusão ganha ares de necessidade, e a normatização, roupagens de racionalidade.

O internamento, nesse contexto, não aparece como um gesto de cuidado ou de escuta, mas como um dispositivo de contenção, um mecanismo social de gestão da diferença. Foucault aponta que “a Idade Clássica não descobriu a liberdade do louco, organizou o seu internamento. A sociedade tomou a responsabilidade de encerrá-lo, não para curá-lo, mas para proteger-se dele” (Foucault, 1978, p. 65). É a lógica do perigo, o louco é visto como ameaça, e

sua separação do convívio social passa a ser legitimada por um discurso de autoproteção. Assim, a patologização transforma-se em ferramenta de segurança social, enquanto o estigma assume forma institucional.

As instituições psiquiátricas, nesse panorama, surgem menos como espaços de escuta e acolhimento, e mais como dispositivos de correção, lugares onde se “organiza o silêncio” e se modela o comportamento. São, como nos revela Foucault, “mecanismos de correção e normalização” (Foucault, 1978, p. 194). O hospital, o hospício, a casa de internamento, todos eles se tornam metáforas concretas de uma sociedade que rejeita o desvio em nome da ordem. Nesses espaços, a medicina se alia ao poder disciplinar, e o cuidado cede lugar ao controle, a loucura, então, é menos tratada do que neutralizada, menos compreendida do que contida.

A dimensão moral da patologização social como marca de estigma se revela, com nitidez quase cortante, quando Foucault demonstra que a loucura foi, por muito tempo, compreendida não como enfermidade do corpo ou da mente, mas como falha do caráter, um tropeço da alma. “A loucura é percebida, antes de mais nada, como um erro da alma, um desvio da conduta, uma falha moral que precisa ser corrigida” (Foucault, 1978, p. 153). Eis aí um ponto de inflexão: mais do que um diagnóstico, a loucura se tornava uma sentença, e o louco, um réu. Nesse enquadramento ético-normativo, toda diferença psíquica ou comportamental passa a ser revestida por um manto de julgamento moral, o que intensifica o estigma e justifica a exclusão.

A “medicalização” da loucura, ao contrário do que se poderia imaginar, não aboliu essa lógica estigmatizante, apenas a reconfigurou sob nova roupagem, mais sofisticada, mais silenciosa, talvez, mas não menos excludente. Como observa Foucault (1978), a medicina demorou a abordar a loucura. E, ao chegar, não a libertou, apenas transformou a exclusão que já existia em outra forma. Ou seja, o bisturi da razão apenas refinou o corte da exclusão. A loucura, antes tratada como pecado, passa a ser tratada como disfunção, mas continua sendo apartada da norma, do convívio, da cidadania plena.

É nesse terreno movediço entre exclusão e naturalização que Pierre Bourdieu lança sua crítica cortante à forma como as desigualdades sociais são transmutadas em diferenças de natureza, um verdadeiro processo de alquimia simbólica operado, sobretudo, pelas instituições escolares. A escola, longe de ser um espaço neutro de ascensão por mérito, funciona como um laboratório onde se destilam as desigualdades de origem em pretensos dons inatos. A classificação escolar é uma versão eufemizada e, por isso, naturalizada e absolutizada da classificação social. Trata-se de uma classificação social que passou por uma censura, ou seja,

uma alquimia, uma transformação que tende a converter as diferenças de classe em diferenças de “inteligência” e “do”, ou seja, em diferenças de natureza. (Bourdieu, 2004).

Essa legitimação se torna ainda mais robusta quando recebe o selo da ciência, especialmente da psicologia. Bourdieu denuncia como o discurso psicológico opera como selo de autenticidade para práticas discriminatórias travestidas de avaliações técnicas. A classificação escolar é uma discriminação social legitimada e que recebe a sanção da ciência. É lá que se encontra a psicologia e o reforço que ela deu desde o começo ao funcionamento do sistema escolar (Bourdieu, 2004). Trata-se, portanto, de um jogo duplo e perverso: primeiro, desloca-se a origem dos problemas do campo social para o individual, depois, confere-se a esse deslocamento uma vertente científica, que o torna incontestável.

Neste cenário, o processo de medicalização e psychologização das questões sociais se revela não apenas como um equívoco epistemológico, mas como uma verdadeira armadilha política. Bourdieu observa como médicos, psicólogos, psiquiatras e psicanalistas colaboram para transformar os chamados “casos sociais” em “casos mentais”. E adverte que seria interessante investigar o papel dos médicos na medicalização, ou seja, na normalização das disparidades sociais e dos estigmas, assim como o papel dos psicólogos, psiquiatras e psicanalistas na criação de eufemismos que possibilitam classificar filhos de subproletários ou emigrantes de maneira que casos sociais se transformam em casos psicológicos, e deficiências sociais em deficiências mentais, entre outros (Bourdieu, 2004).

Bourdieu aponta, com a precisão o que chama de “racismo da inteligência”, uma forma particularmente refinada e traiçoeira de essencialismo que reina em sociedades onde o capital cultural e escolar opera como pedra angular da hierarquização social. Todo racismo é um essencialismo, e o racismo da inteligência é a manifestação da sociodicéia típica de uma classe dominante que, em parte, sustenta seu poder por meio da posse de títulos considerados garantias de inteligência, assim como os títulos escolares (Bourdieu, 2004). Trata-se de um truque simbólico sofisticado, uma mágica social que transforma privilégios herdados em méritos aparentes, como se a inteligência, ao invés de construída, fosse simplesmente herdada, pura e cristalina como um dom divino.

Esse tipo de racismo se mostra particularmente eficaz porque camufla sua verdadeira natureza, em vez de escancarar preconceitos, se oculta sob o discurso aparentemente neutro da meritocracia. Assim, os detentores de capital escolar podem justificar seu lugar de destaque não como fruto de privilégios acumulados, mas como reflexo natural de suas supostas “superioridades inatas”. E, analisando esse fato, não é que esse discurso tenha perdido força,

ele apenas se transvestiu. Como observa o próprio Bourdieu, as transformações nas normas sociais forçaram o preconceito a refinar sua linguagem. Esse racismo deve parte de suas características ao fato de que, com o fortalecimento das censuras contra as manifestações grosseiras e brutais do racismo, a pulsão racista só consegue se manifestar por meio de formas altamente eufemizadas e sob a máscara da negação (Bourdieu, 2004). Essa eufemização, longe de suavizar o preconceito, o torna mais ardiloso e, justamente por isso, mais difícil de identificar e combater.

Bourdieu também escancara a circularidade viciosa que habita o coração das definições de inteligência e dos instrumentos que pretendem medi-la. Como em um espelho que só reflete o que quer ver, os testes de QI e os critérios escolares produzem e reproduzem suas próprias verdades. A inteligência é o que os testes de QI avaliam, ou seja, o que o sistema educacional mensura, a primeira e a última palavra do debate que não poderá ser resolvido enquanto estivermos no campo da psicologia. Isso ocorre porque a psicologia em si (ou, ao menos, os testes de inteligência) é resultado de condições sociais que originam o racismo intelectual (Bourdieu, 2004). É uma armadilha bem montada: os testes dizem o que é ser inteligente e, em seguida, provam que só os que se encaixam nesse molde são inteligentes.

No campo das interações cotidianas, Erving Goffman oferece um olhar minucioso, quase de lupa, sobre como a estrutura dos ambientes sociais molda identidades e alimenta estigmas. Para ele, a sociedade opera como uma espécie de “diretor de elenco”, definindo previamente quais traços e comportamentos são considerados “normais” e quais serão vistos como desvio. “A sociedade define os métodos para classificar indivíduos e o conjunto de características vistas como comuns e inatas para os integrantes de cada uma dessas categorias” (Goffman, 1988, p. 5). É assim que se constrói a “identidade social virtual”, aquilo que os outros esperam de alguém, com base em suposições, que frequentemente entra em conflito com a “identidade social real”, ou seja, aquilo que a pessoa realmente é. E quando essas duas camadas se atritam e o que o sujeito é não corresponde ao que os outros esperavam que ele fosse, nasce o estigma, silencioso, mas implacável.

Diante disso, Goffman nos adverte de que o estigma não está inerentemente no atributo, mas no sentido social que lhe é atribuído. Na verdade, é preciso uma linguagem de relações, e não de atributos, pois um atributo que estigmatiza uma pessoa pode ser visto como normal em outra (Goffman, 1988).

Por fim, Goffman distingue entre os “desacreditados”, aqueles cujas marcas são visíveis ou já conhecidas e os “desacreditáveis”, que carregam em silêncio a possibilidade do

estigma, esperando o momento em que suas marcas possam ser expostas (Goffman, 1988, pg. 7). Nesse jogo delicado entre aparência e essência, entre expectativa e realidade, a sociedade mantém sua engrenagem simbólica funcionando, muitas vezes em detrimento dos que ousam não caber nas categorias pré-fabricadas.

Goffman (1988), com seu olhar minucioso sobre os bastidores da vida social, propõe uma classificação precisa das formas pelas quais o estigma se manifesta, ele o divide em três categorias distintas, mas interligadas pela mesma lógica excludente, as abominações corporais, ou seja, deformidades físicas visíveis que, por sua própria evidência, atraem olhares e afastam aproximações; as culpas de caráter, marcadas por traços considerados desvios morais, como instabilidade psíquica, vícios, desemprego ou até posicionamentos políticos considerados radicais; e os estigmas tribais, que recaem sobre pertencimentos coletivos, raça, etnia, religião ou nacionalidade, “quase sempre transmitidos como herança, um “sinal” de que, mesmo sem escolha, passa de geração em geração’ (Goffman, 1988, pg. 7)

Independente da origem, o efeito é invariavelmente devastador, um atributo que salta aos olhos, eclipsando todo o resto. Conquista a atenção e afasta aqueles que a encontram, aniquilando a chance de atenção para outros aspectos dela. A pessoa estigmatizada, por mais que tenha qualidades, virtudes ou histórias a oferecer, passa a ser definida por uma só marca, como se sua existência fosse reduzida a uma nota dissonante em meio à sinfonia do cotidiano (Goffman, 1988).

Ao entender o estigma como uma discrepância entre a identidade social virtual, aquilo que esperam de alguém e a identidade real, aquilo que a pessoa efetivamente é, Goffman revela o modo como a sociedade se aproveita dessa diferença para justificar exclusões com ares de normalidade. O estigma, nesse cenário, deixa de ser um simples reflexo de rejeição para se tornar um dispositivo ativo de dominação, respaldado por ideologias que classificam e hierarquizam pessoas (Goffman, 1988).

Não se trata apenas de rejeição, trata-se de uma espécie de “assassinato simbólico”, praticado cotidianamente por meio da linguagem. Expressões corriqueiras carregam, muitas vezes, o veneno sutil da exclusão, funcionando como metáforas sociais que desacreditam, ridicularizam ou culpabilizam. E mais, a própria reação do estigmatizado, seu silêncio, sua revolta ou sua tentativa de escapar do estigma, pode ser interpretada como prova de sua “falha”, numa armadilha moral que só reforça o círculo vicioso da discriminação (Goffman, 1988, pg. 8).

Mas o golpe mais profundo, talvez, não venha de fora, Goffman destaca como “fato principal” que o estigmatizado, muitas vezes, partilha dos mesmos valores e normas que o marginalizam. E nesse aspecto está o prenúncio da cisão interna: ao adotar os ideais que o rejeitam, o indivíduo passa a se ver pelos olhos do outro e, nesses olhos, vê impureza. Surge, então, a vergonha, sem o amparo simbólico da interação cotidiana, a pessoa tende a se isolar, enchendo-se de emoções como, desconfiança, depressão, ansiedade, hostilidade, confusão, um labirinto afetivo sem mapa nem saída clara (Goffman, 1988).

Essa vivência se intensifica nos chamados “contatos mistos”, quando estigmatizados e “normais” dividem o mesmo espaço. Nesse cenário, tudo vira palco, cada gesto é calculado, cada palavra ensaiada, cada silêncio interpretado. O estigmatizado vive sob os refletores de uma exposição constante, como se estivesse sempre sob julgamento. Ora se retrai, ora se impõe, alternando entre o escudo e a espada. E o mais irônico: ambas as partes, estigmatizados e “normais”, estão cientes da tensão, criando uma espécie de dança social tensa e improvisada, em que o desconforto é mútuo, mas raramente reconhecido (Goffman, 1988, pg.16-17)

Naturalmente, quem primeiro estende a mão ao indivíduo estigmatizado é aquele que, de alguma forma, carrega a mesma marca, é no espelho da experiência compartilhada que surge o primeiro gesto de solidariedade. Esses pares, forjados nas mesmas dores e exclusões, conhecem de cor os labirintos das interações sociais, as armadilhas do olhar alheio e os silêncios que pesam mais do que as palavras. São eles que oferecem abrigo simbólico, um espaço de acolhimento onde o sujeito encontra respiro, alívio e, por vezes, até um novo sentido para si mesmo (Goffman, 1988).

Quando esses laços se fortalecem, nascem pequenos mundos dentro do grande mundo, bairros inteiros que abrigam instituições voltadas para categorias específicas, criando refúgios identitários. Aqui, vale diferenciar: “categoria” é uma abstração, um rótulo social que reúne indivíduos por um traço comum; já os grupos sociais estruturados são comunidades vivas, densas, que oferecem suporte real e partilha concreta (Goffman, 1988).

Ainda assim, o estigma só ganha força quando se torna visível, deve-se ressaltar que a visibilidade não é sinônimo de notoriedade absoluta, um rosto considerado feio, por exemplo, pode ser notado de imediato em um contexto social, e já carrega consigo julgamentos sutis ou explícitos. Já um diagnóstico de diabetes, por outro lado, não marca o corpo de maneira evidente, mas pode pesar nas entrelinhas de uma entrevista de emprego ou em políticas de saúde. O que isso nos ensina? Que o estigma não está no atributo em si, mas na lente social que

o interpreta. E essa lente muda conforme o cenário, a época, os valores em voga (Goffman, 1988).

A identidade pessoal, por sua vez, é uma tapeçaria tecida com os fios da trajetória vivida, vai muito além do estigma ou das marcas que a sociedade impõe. É o modo singular de ser e existir, de combinar o que se é com o que se tornou. Mas quando a pessoa estigmatizada olha para si e vê uma pessoa “normal”, enquanto o mundo a vê como marginal, instala-se um abismo. Surge, então, uma tensão identitária que a impulsiona a buscar doutrinas, crenças, discursos que deem sentido a essa contradição. Não raro, e se forma o crítico social: aquele que já viveu a exclusão e, por isso, passa a enxergar as engrenagens do sistema com olhos mais atentos (Goffman, 1988).

Para sobreviver, ou, quem sabe, resistir, muitos tentam estratégias, fazem piada de si mesmos, “quebram o gelo”, mostram que, apesar de tudo, seguem em frente. Essa espécie de “economia emocional” nas relações com os chamados normais demanda uma dose diária de autocontrole, de vigilância e de diplomacia. É preciso não “pesar demais” o ambiente, não ser lembrado o tempo todo pela sua diferença. Trata-se de um pacto silencioso de autoproteção mútua (Goffman, 1988).

A sociedade, por sua vez, joga com uma ambiguidade curiosa, reconhece o estigmatizado como parte do todo, mas nunca o deixa esquecer sua diferença. A marca não é natural, mas socialmente construída e, por isso, pode ser (ao menos simbolicamente) apagada. Quando um sujeito, por exemplo, realiza uma cirurgia plástica e “retira” seu estigma visível, ele nota uma transformação também em sua forma de estar no mundo. Descobre, então, que sua identidade normal e sua identidade estigmatizada conviviam em constante atrito, e que ambas se moldam pelas lentes sociais (Goffman, 1988).

Entre os grupos considerados “normais” e os estigmatizados, estabelece-se uma interdependência inquieta, um define o outro, como luz e sombra, forma e contorno. E é justamente do lado de cá, nas bordas da marginalidade, que surgem formas de resistência. Em muitas comunidades racionais, por exemplo, o estigma vira insígnia. Uma marca de força, orgulho e resiliência. E, não raro, essa identidade alternativa se ergue com mais vigor e complexidade do que a identidade dita normal (Goffman, 1988).

A dinâmica do estigma, no fundo, revela o que há de mais claro nas relações sociais: o desejo de pertença e o medo da exclusão, ela não fala só de quem carrega a marca, mas também de quem a observa. O modo como são tratados os estigmatizados é o espelho das tensões sociais entre o que é aceito e o que é temido. A gestão da identidade, esse malabarismo

contínuo entre o que se é e o que se mostra, se dá em um campo de forças onde cada passo carrega o peso do julgamento. E é nesse jogo de reflexos, tensões e enfrentamentos que se desenha a resistência social, um fio tênue, mas firme, de contestação que desafia as normas estabelecidas e insiste, obstinadamente, em viver à sua maneira.

CAPÍTULO 2 - HISTORICIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

2.1 Panorama Socio-histórico da Pessoa com Deficiência Intelectual no Âmbito Educacional

A maneira como os indivíduos com deficiência intelectual foram acolhidos ao longo dos tempos revela uma visão importante dos valores e das organizações sociais que predominavam em cada fase. Em tempos antigos, predominava uma visão mística e religiosa, que interpretava a deficiência como uma punição divina ou como uma ação do mal. Conforme Pessotti (1984), na Antiguidade, a deficiência mental era interpretada tanto como uma possessão demoníaca quanto como um castigo imposto pelos deuses ou manifestação da ira divina.

Durante a Antiguidade, até os idos de 476 d.C., as sociedades ocidentais fincaram suas raízes econômicas na terra arada, no gado pastando e no ofício das mãos. A agricultura, a pecuária e o artesanato compunham o tripé que sustentava o cotidiano de uma civilização moldada por uma rígida hierarquia sociopolítica. No topo, uma minoria aristocrática reinava com punho de ferro, enquanto a vasta maioria era relegada à condição de mera engrenagem no maquinário social, sem voz, sem vez (Aranha, 2001).

Nesse cenário árido de desigualdades e exclusões, a pessoa com deficiência era vista, tristemente, como um fardo inútil, um corpo que não rendia, uma existência que não contava. Não se tratava apenas de invisibilidade social, tratava-se, sobretudo, de uma negação ontológica. A vida da criança com deficiência, por exemplo, muitas vezes nem chegava a florescer. Era comum que essas crianças fossem deixadas ao relento, entregues ao esquecimento, à morte lenta e silenciosa, como se fossem apenas mais uma folha seca levada pelo vento indiferente da história (Aranha, 2001).

Esse abandono, cruel e institucionalizado, não causava comoção nem remorso. A eliminação desses pequenos seres não esbarrava em dilemas morais ou entraves éticos, ao contrário, era aceita com a frieza de quem lida com o que é supérfluo. Afinal, numa lógica que idolatrava a força, a produtividade e a perfeição física, o diferente era descartado sem cerimônia. Como bem pontua Aranha (2001), tratava-se de um tempo em que só os considerados “úteis” gozavam de valor social. A deficiência, nesse contexto, não era apenas vista como limitação, era um pecado contra o ideal de funcionalidade que a sociedade cultivava como virtude máxima.

Conforme a mudança para a Idade Média, não resultou em progressos notáveis na situação social desses indivíduos. Conforme Bianchetti (1998), a era medieval foi marcada pela

dicotomia entre corpo e mente, fortemente influenciada pelo cristianismo, que oscilava entre a caridade e a rejeição. A dicotomia corpo/mente, característica desse período, destaca aqueles que fogem dos padrões físicos e mentais estabelecidos. São vistos como possuídos pelo demônio, mas, por serem criaturas de Deus, não podem ser abandonados, apenas assistidos com caridade.

O crepúsculo da Idade Média, longe de anunciar tempos mais brandos, foi palco de dois eventos históricos de peso que agravaram ainda mais a marginalização e a perseguição às pessoas com deficiência: a temida Inquisição Católica e, logo em seguida, a efervescente Reforma Protestante, entre os séculos XIV e XV. A primeira, conduzida sob o manto da fé e da autoridade papal, instaurou um verdadeiro clima de terror em nome da ortodoxia religiosa. Na ânsia de conter o avanço das vozes dissonantes, populares, místicas ou simplesmente diferentes, a Igreja lançou-se numa cruzada interna, exterminando aqueles que ousavam destoar do coro oficial. Sob o rótulo de “hereges” ou “possuídos pelo demônio”, muitos foram perseguidos, e entre eles, com frequência, figuravam os doentes mentais e as pessoas com deficiência, vistas como encarnações do mal ou manifestações do desvio moral (Aranha, 2001).

Ora, engana-se quem imagina que a cisão religiosa provocada por Martinho Lutero e a Reforma Protestante traria novos ares às relações sociais com a diferença. Ainda que a autoridade católica tenha sido contestada e dividida, o olhar sobre a deficiência continuou mergulhado no mesmo caldo metafísico, ora temperado com a ideia de pecado, ora com o temor da possessão demoníaca. De um lado ou de outro do altar, o corpo deficiente seguia sendo interpretado como sinal de maldição ou reflexo da ira divina, um fardo a ser expiado, nunca acolhido (Pessotti, 1984).

Foi só com os primeiros raios do século XVI, já sob a luz tênue da Revolução Burguesa e o despertar do capitalismo mercantil, que o cenário começou, aos poucos, a se deslocar. Nesse novo espírito de época, em que a razão começava a reclamar o lugar da fé como bússola das decisões humanas, uma fagulha inédita acendeu-se no campo do saber. Philippus Aureolus Paracelsus, médico e alquimista suíço, ousou romper com a hegemonia da teologia ao propor que a deficiência não era punição divina, mas uma questão de saúde. Ao dar à medicina a palavra final sobre o que até então pertencia ao juízo dos santos e dos inquisidores, Paracelsus abriu uma fresta na parede milenar da exclusão, anunciando, ainda que timidamente, um novo modo de enxergar a diferença humana (Pessotti, 1984).

A chegada da modernidade resultou no surgimento do paradigma médico-científico. Foucault (2001) destaca o início da institucionalização e da classificação sistemática

das deficiências, inserindo-as no domínio da patologia. Diante disso, o século XIX foi marcado pelo surgimento simultâneo de uma política de assistência e de uma ciência psiquiátrica, ambas interligadas por vários vínculos, mas notavelmente diferentes em seus princípios organizacionais.

Neste cenário, ocorre o que Bourdieu (2007) caracteriza como “violência simbólica”, na qual a imposição de significados como válidos oculta as relações de poder por trás. Em relação às pessoas com deficiência intelectual, essa violência se expressa por meio da normalização de categorias diagnósticas, resultando em segregação social e educacional.

O término do século XVIII e o começo do século XIX assinalam a emergência das primeiras ações estruturadas de educação para indivíduos com deficiência. Jean Itard e Édouard Séguin, pioneiros que desenvolveram metodologias específicas, ainda fortemente ligadas ao modelo médico, trouxeram um progresso ao identificar capacidades educacionais em indivíduos até então vistos como “ineducáveis”. Como observado por Mazzotta (2011), quando analisadas isoladamente, as condições de atendimento às pessoas com deficiência em iniciativas públicas e privadas revelam o empenho de alguns educadores em proporcionar educação a essas pessoas.

No Brasil, esse processo começou de forma tardia. Jannuzzi (2004) ressalta que, durante um longo período, a educação de indivíduos com deficiência ficou restrita a ações isoladas e assistencialistas, e a educação popular, e ainda menos a dos deficientes mentais, não era considerada uma prioridade. Na primeira Constituição brasileira, de 1824, havia o compromisso de “instrução primária e gratuita para todos” (art. 179, 32), o qual não foi atendido.

No contexto do sistema capitalista, a trajetória do Brasil expôs diversas formas de marginalização individual, como a redução de postos de trabalho, a exploração da mão de obra, a distribuição injusta de recursos financeiros e o acesso limitado ou inexistente a direitos sociais. Consequentemente, as disparidades se intensificaram, abrangendo questões religiosas, raciais, de deficiência e de escolaridade, contrastando com a retórica de inclusão (Bodenzan, 2012).

Conforme Januzzi (2012), um período significativo na história do Brasil começou na década de 1930, visto que a sociedade civil iniciava a formação de associações de indivíduos preocupados com a questão da deficiência. O governo continua a implementar algumas medidas voltadas para algumas particularidades desse grupo de estudantes, estabelecendo escolas integradas a hospitais e ao ensino regular. Após 1950, notamos o aparecimento de organizações

de caridade focadas, centros de reabilitação e institutos psicopedagógicos, quase sempre particulares.

No Brasil, ao longo da história, sempre foi complicado entender como incluir crianças e adolescentes com deficiência. Santos e Paulino (2008) apontam que a criação de escolas e instituições para pessoas com necessidades especiais tem sido resultado de esforços individuais, tanto de famílias quanto das próprias pessoas com deficiência.

Com base nisso, Pessotti (1984) ressalta que, por muito tempo, a sociedade brasileira encarou a deficiência intelectual sob uma ótica místico-religiosa e, depois, médico-patológica, seguindo ideias europeias. O autor explica que só aos poucos essa visão foi dando lugar a uma abordagem educacional.

Conforme Pan (2008), o estudo da evolução do conceito de deficiência vai além da simples evolução de um conceito científico; ela espelha as posturas de diversas sociedades e culturas em relação aos seus integrantes. No Brasil, as alterações na definição desse conceito são evidentes em documentos oficiais, como as Políticas Nacionais de Educação Especial de 1994 e 2008, que espelham diferentes metas relacionadas à educação de indivíduos com deficiência em diferentes períodos históricos. Assim, essas políticas foram formuladas de acordo com os modelos sociais e a maneira como a deficiência era percebida em cada época.

A sociedade brasileira sempre enfrentou dificuldades em relação às características decorrentes da deficiência intelectual (Ferreira, 2007). Influenciado pela visão greco-romana, que considerava as pessoas com deficiência intelectual como inferiores, o tratamento inicial no Brasil foi marcado pela segregação e exclusão. O termo latino “idiota” era comum, refletindo a percepção da sociedade, que via os indivíduos com deficiência intelectual como menos capazes ou sem inteligência e capacidade de decisão.

No século XX, surgiu um sistema educacional paralelo ao tradicional, representado pelas escolas especiais. Como Sassaki destacou em 1997, o modelo de institucionalização total se mostrou ineficiente para alcançar o objetivo de preparar para a vida em comunidade.

Na segunda parte do século 20, testemunharam-se alterações radicais nas ideias da educação especial. O movimento de normalização, que surgiu nos países nórdicos durante os anos 1960, confrontou a separação em instituições e promoveu a formação de cenários de vida o mais similar possível àqueles experimentados pela maioria das pessoas. Conforme afirma Mendes (2006), o princípio da normalização baseava-se na ideia de que todas as pessoas com deficiência têm o direito de vivenciar um estilo ou padrão de vida considerado comum ou normal em sua cultura.

Na visão de Bourdieu e Passeron (1992), essa abordagem perpetuava os mecanismos de reprodução social, atribuindo ao próprio indivíduo a obrigação de se encaixar no sistema, sem questionar as estruturas sociais que promovem a exclusão.

Os autores revelam, com precisão cirúrgica, como a escola, sob o véu da neutralidade, pode ser palco de uma violência simbólica silenciosa, daquelas que não deixam marcas visíveis, mas moldam subjetividades e perpetuam desigualdades. Por meio de sua ação pedagógica, ela impõe, como quem não quer nada, um arbitrário cultural que carrega a marca da dominação, fazendo-o passar por universal, natural, inevitável. Nesse cenário, a exigência de que estudantes com deficiência “se adequem” às engrenagens de um sistema escolar pensado sem e para além deles exemplifica, de forma contundente, como o habitus institucional transforma diferenças legítimas em déficits condenáveis (Bourdieu e Passeron, 1992).

Ao insistir em manter seu ethos e suas práticas cristalizadas no tempo, a escola age como uma guardiã zelosa da ordem social vigente, uma espécie de sentinela da tradição, que resiste a qualquer abalo estrutural. A porta de entrada pode até estar escancarada em nome da inclusão, mas o caminho que leva ao sucesso continua tortuoso, estreito e seletivo. Desse modo, o que se vende como “democratização do acesso” pouco ou nada altera a distribuição real de oportunidades (Bourdieu e Passeron, 1992).

Diante desses fatos, o conceito de inclusão ganhou força nos anos 90, criticando as limitações da integração e defendendo a transformação dos sistemas educacionais para acolher a pluralidade humana. Textos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tiveram um papel crucial nessa transformação de paradigma. “As escolas regulares são o meio mais eficiente para combater comportamentos discriminatórios, promover comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e atingir o objetivo de educação para todos.”

Na visão de Mantoan (2003), a inclusão representa um rompimento com a forma tradicional de ensino, originando-se de uma educação plural, democrática e transformadora. Isso gera um momento de questionamento na escola, ou uma crise em sua essência, que inevitavelmente impacta a forma como os professores se veem e redefine a identidade do aluno.

Além disso, Martins (2012) ressalta a necessidade de ir além da “inclusão excludente”, que se manifesta pela presença física sem as mudanças fundamentais necessárias. A inclusão nas escolas não deve ser apenas juntar o ensino especial com o comum, pois isso pode resultar em uma inclusão que exclui. É essencial uma mudança educacional completa, que altere a maneira de ensinar e a organização da escola por inteiro.

A progressiva mudança no ordenamento jurídico do Brasil ilustra essa transição de modelo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pela Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, já definia, em seu artigo 88, que, dentro do que fosse viável, a educação de pessoas com limitações deveria acontecer no sistema de ensino comum, visando à sua inclusão na sociedade (Brasil, 1961).

No Art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988, consta que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Convém realçar que há uma diretriz para a inclusão desse aluno no sistema de ensino comum, por meio do termo “preferencialmente”. Isso não garante totalmente o acesso, mostrando um avanço ainda tímido nesse ponto (Brasil, 2016).

No Brasil, a base legal para a educação inclusiva se estabeleceu com a Política Nacional de Educação Especial sob a Ótica da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define diretrizes para a educação inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

Esta política enfatiza o acesso, envolvimento e aprendizado de alunos com deficiência, distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, direcionando os sistemas de ensino para a oferta de respostas adequadas às necessidades educacionais desses alunos. Garante também a intencionalidade da educação especial e sua abrangência, desde a educação pré-escolar até o ensino universitário e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Decreto nº 7.611, de 2011, regulamentou a educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis com serviços de apoio especializado. Ele definiu o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e de forma contínua. Seus objetivos são: I - garantir a inclusão, participação e aprendizado no ensino regular, assegurando serviços de apoio especializado adaptados às necessidades individuais dos alunos; II - promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras de aprendizagem (Brasil, 2011).

Paralelamente, o Plano Viver sem Limites, instituído por meio do Decreto nº 7.612/2011, busca assegurar que pessoas com deficiência desfrutem plenamente de seus direitos, com foco em um sistema de educação inclusivo. A Lei nº 13.005/2014, que criou o

Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, ressalta a importância das ações educativas na inclusão de alunos da educação especial. A meta quatro define: “Garantir que todas as pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, distúrbios do desenvolvimento global e altas habilidades ou superdotação tenham acesso universal à educação básica e ao atendimento especializado, principalmente na rede regular, assegurando um sistema inclusivo, com salas de recursos, classes, escolas ou serviços especializados, sejam públicos ou parceiros” (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, representou um avanço significativo na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Esta lei assegura, no Capítulo IV, Art. 27: “A educação é um direito da pessoa com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, a fim de maximizar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”

Conforme Santos (2016), esta lei constitui um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país, com 127 artigos que alteram o tratamento jurídico em relação à deficiência no Brasil.

Este documento representa um significativo progresso ao reconhecer o direito dos indivíduos com deficiência ao ensino regular com assistência especializada. No entanto, de acordo com Glat (2007), ainda existe um grande abismo entre o que foi prescrito e o que foi implementado. Apesar dos progressos dos documentos legais e das propostas educacionais, a realidade do Brasil ainda é bastante desfavorável ao processo de inclusão escolar. O número de estudantes com deficiência inscritos em classes regulares tem aumentado consideravelmente; contudo, isso não assegura a qualidade da educação proporcionada.

Em síntese, o arcabouço jurídico brasileiro evidencia um percurso progressivo de reconhecimento e consolidação do direito à educação inclusiva, marcado pela ampliação do acesso, pela institucionalização do Atendimento Educacional Especializado e pela afirmação de um sistema educacional orientado à diversidade. Não obstante os avanços normativos, observa-se que tais dispositivos ainda operam sob tensões e ambiguidades, sobretudo no que se refere à efetivação plena das garantias legais no cotidiano das práticas escolares, revelando a distância persistente entre a formalização do direito e sua materialização concreta.

Segundo Mazzotta (2008), no decorrer dos anos, os sistemas de governo brasileiros vêm implantando leis e ações em prol de uma educação que proporcione maior acessibilidade a essas pessoas no ambiente escolar. Em se tratando de políticas e legislações específicas na

educação, tem-se um conjunto de leis e decretos que transcorrem sobre as transformações e efetividades nos sistemas de ensino em níveis nacional, estadual e municipal.

Mantoan (2006) ressalta que a escola inclusiva deve ser vista como um local onde todos os estudantes aprendem em conjunto, com igualdade de oportunidades e em um ambiente fortalecido pela extensa rede de interações sociais. Portanto, é essencial transformar a escola no Brasil em um ambiente de transformações, motivando e apoiando toda a comunidade educacional e as famílias para o desenvolvimento integral dos processos de inclusão escolar.

Conforme Sasaki (2007), é crucial prover oportunidades para que todos, incluindo os indivíduos com deficiência, possam usufruir de todos os serviços e produtos, tanto em ambientes construídos quanto em ambientes naturais, em busca da concretização de seus sonhos e metas.

Diante disso, Carvalho (2005) reforça essa perspectiva ao declarar que as escolas inclusivas são instituições para todos, envolvendo um sistema de ensino que reconhece e atende às diferenças individuais, considerando as necessidades de todos os estudantes. Nessa perspectiva, não apenas pessoas com deficiência seriam beneficiadas, mas todos os estudantes que, por diversas razões, sejam elas internas ou externas, temporárias ou permanentes, enfrentem problemas de aprendizado ou desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, Chahini (2016) ressalta que, na esfera da educação, a opção política de estabelecer um sistema educacional que acolha a todos representa um passo importante para assegurar a cada pessoa, inclusive aquelas com deficiência, uma vida digna e com respeito em uma sociedade que é complexa, diversa e, infelizmente, cheia de preconceitos. Diante disso, a educação inclusiva é vista como a forma mais importante de valorizar as diferenças entre as pessoas e tornar o ensino acessível a todos, além de garantir um aprendizado que faça sentido e a chance de participar da vida em sociedade.

Segundo Patto (2008), muitas políticas de inclusão educacional têm atuado como “legitimadoras das desigualdades”, ao atribuir ao indivíduo a culpa por um possível insucesso. A autora, em consonância com o pensamento de Bourdieu, adverte sobre os perigos de uma inclusão apenas formal, que desconsidera as condições materiais indispensáveis para uma democratização educacional eficaz.

Carvalho (2019) alerta que o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas tradicionais não é garantia de uma educação melhor. É fundamental examinar como essa inclusão se desenrola, as adaptações realizadas, o preparo dos educadores e, acima de tudo, o desenvolvimento escolar e a integração social desses alunos.

Bourdieu (2007) observou que o discurso de mudança nem sempre se traduz em transformações reais nas estruturas. Para o sociólogo, as escolas geralmente refletem as desigualdades sociais por meio de formas discretas de classificar e organizar. Assim, é essencial questionar se as políticas de inclusão estão, de fato, transformando o modo de ensinar ou apenas remodelando as formas de exclusão.

Analisar a evolução social e histórica oferece um alicerce para práticas de ensino que valorizam o potencial em vez das dificuldades, destacando o papel essencial da orientação didática e das relações interpessoais no desenvolvimento das pessoas. Nos dias de hoje, pesquisadores como Diniz (2007) têm enriquecido a compreensão do modelo social da deficiência, desviando a atenção das incapacidades pessoais para os obstáculos sociais que restringem a inclusão total. Ao dar ênfase às barreiras sociais que dificultam a participação de pessoas com deficiência na comunidade, esse modelo permitiu que a discussão passasse do campo da assistência médica para o domínio dos direitos fundamentais. Ao enfatizar as barreiras sociais que limitam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, o modelo social da deficiência possibilitou a transição do assunto do âmbito do cuidado biomédico para o dos direitos humanos.

Por outro lado, Charlot (2000) contribui para essa discussão ao sugerir uma sociologia do sujeito que valoriza as singularidades das trajetórias individuais, sem negligenciar as determinações sociais. Um indivíduo não se define apenas por sua posição social ou pela de seus pais; ele possui uma história, vivencia experiências, interpreta essas experiências e atribui significado ao mundo, aos outros e a si próprio. Essa metodologia permite entender os processos educativos de indivíduos com deficiência intelectual além de categorias diagnósticas rígidas, reconhecendo a complexidade de suas vivências subjetivas e suas interações com o conhecimento.

A trajetória socio-histórica do indivíduo com deficiência intelectual na esfera educacional demonstra um avanço gradual, embora não contínuo, na conquista de direitos e oportunidades. As mudanças de paradigma, do modelo místico-religioso para o biomédico e, em seguida, para o social, não são meramente alterações conceituais, mas também alterações nas relações de poder e nos processos de validação dos conhecimentos acerca da deficiência.

Conforme destaca Santos (2008), “não há uma única rota para a inclusão, pois cada comunidade escolar precisa buscar soluções locais para desafios globais”. Esta visão identifica a complexidade intrínseca ao processo de inclusão e a exigência de estratégias contextualizadas,

particularmente em uma nação de dimensões continentais e acentuadas disparidades regionais, como é o caso do Brasil.

Diante disso, Melo (2016) descreveu que a educação ainda é afetada pelos efeitos de pensamentos excludentes, havendo processos de exclusão social e educacional que precisam ser superados. Contudo, é possível prever grandes progressos, à medida que se percebem as intenções em direção a uma sociedade mais equitativa e justa.

Oliveira (2007) resume essa visão ao declarar que a política de educação inclusiva visa proporcionar uma educação democrática para todos, considerando que o acesso a um ensino público de qualidade e o exercício da cidadania são direitos universais; promover a convivência escolar com a diversidade e diferenças culturais e individuais, além de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

As conquistas indiscutíveis para a sociedade brasileira são os progressos legais e conceituais das últimas décadas. Contudo, conforme destaca Freire (2005), a efetiva mudança das práticas educativas vai além de alterações formais, não existe palavra genuína que não seja práxis. Portanto, expressar a verdade é transformar o mundo.

A narrativa histórica indica que a prestação de serviços educacionais em espaços públicos para indivíduos com deficiência tem ocorrido desde meados do século XV. Conforme Amaral (2017), as definições do seu público-alvo estão sempre mudando devido aos progressos de paradigmas socioculturais, filosóficos, científicos, políticos e econômicos, que afetam a interpretação epistemológica da “deficiência” no imaginário e nas práticas sociais ao longo dos anos. Portanto, essas alterações na compreensão do conceito de deficiência não se limitam ao corpo individual, mas também ao corpo social do indivíduo.

Quando o sistema de ensino se proclama imparcial e meritocrático, faz mais do que se iludir: ele impõe uma cultura dominante erigida como se fosse universal e legítima, ao mesmo tempo que mantém as desigualdades de origem (Bourdieu e Passeron, 1992).

No caso das pessoas com deficiência intelectual, esse jogo de cena torna-se ainda mais perverso. A escola insiste em práticas que pedem, ou melhor, exigem, que o aluno se adeque às normas do arbitrário cultural dominante. Currículos engessados, avaliações padronizadas, silenciamento de outras formas de saber, tudo isso forma o cenário onde as singularidades são abafadas em nome de uma suposta normalidade. O que se vê, portanto, é a persistência de uma relação pedagógica profundamente assimétrica, onde a comunicação entre professor e aluno esbarra em obstáculos invisíveis, marcados pela ausência de reconhecimento do capital cultural legitimado (Bourdieu e Passeron, 1992).

Diante desse panorama, fica claro que a tão proclamada “igualdade de oportunidades”, estampada em discursos e documentos de políticas inclusivas, não passa de letra morta se não for acompanhada por uma mudança estrutural. Afinal, como bem alertam os autores, a escola contribui para manter tudo como está, legitimando a exclusão com o verniz da meritocracia (Bourdieu e Passeron, 1992).

Portanto, o desafio atual é traduzir os princípios de inclusão em práticas de ensino que valorizem e reconheçam a diversidade humana, superando tanto o determinismo biológico quanto a uniformização cultural, rumo a uma educação genuinamente democrática e libertadora.

2.2 Panorama das Pessoas com Deficiência no Brasil

A análise da trajetória histórica dos censos demográficos no Brasil revela não apenas um processo de aprimoramento metodológico na coleta de dados sobre pessoas com deficiência, mas, sobretudo, um reposicionamento conceitual quanto ao entendimento da própria deficiência. Como destacam Cantorani (2015), a abordagem estatal sobre esse grupo populacional passou de uma concepção biomédica, centrada na identificação de incapacidades físicas sensoriais, para uma perspectiva mais ampla, associada aos impedimentos sociais à participação plena na vida em sociedade, em consonância com o modelo biopsicossocial proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001).

Entre os ecos distantes do século XIX e meados do século XX, o retrato oficial da deficiência no Brasil permanecia em moldura rígida e estreita. Do recenseamento de 1872 até o de 1940, os dados limitavam-se quase exclusivamente à cegueira e à surdo-mudez, condições vistas como “defeitos físicos”, numa lógica que classificava o corpo pela ausência e silenciava as múltiplas formas de viver fora do padrão. Era uma visão que enxergava pouco e escutava menos ainda.

Somente em 1981, com a inclusão de novas variáveis na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), é que esse enquadramento começou, timidamente, a se expandir. Passaram a ser contabilizadas condições como deficiência mental, paralisias, amputações e outras marcas da diversidade corporal que até então mal tinham nome no papel do Estado. Ainda assim, o olhar permanecia raso: não se media o quanto cada corpo era atravessado por limitações no dia a dia, o levantamento carecia de escuta atenta, de sensibilidade para os matizes da funcionalidade (Cantorani, 2015).

Foi apenas no alvorecer do novo milênio, com o Censo Demográfico de 2000, que ocorreu a grande inflexão. Inspirado por parâmetros internacionais, o IBGE adotou uma concepção mais abrangente e realista da deficiência, baseada não em incapacidades absolutas, mas em graus de limitação. E isso mudou significativamente o cenário. De uma hora para outra, aquilo que era invisível começou a emergir. Cerca de 14,3% da população, algo em torno de 24,6 milhões de pessoas, declarou ter algum tipo de deficiência. Esse número, longe de ser um mero salto estatístico, refletia uma mudança no modo de compreensão, o reconhecimento de que a deficiência também se constrói no enfrentamento cotidiano com as barreiras sociais. O impacto foi tão profundo que a quantidade de pessoas registradas com deficiência foi multiplicada por doze em relação ao Censo anterior, de 1991 (IBGE, 2003; Cantorani, 2015).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003, em um esforço mais apurado de captar as nuances da condição humana, introduziu um questionário refinado que analisava as limitações funcionais da população brasileira. Em vez de se deter apenas nos aspectos mais evidentes, a investigação buscou compreender as dificuldades do cotidiano. E os resultados foram expressivos: cerca de um em cada quatro adultos apresentava alguma limitação em pelo menos uma dessas atividades.

Além disso, conforme os anos avançavam, as limitações tornavam-se mais frequentes entre a população idosa. Entre aqueles com mais de 60 anos, a probabilidade de enfrentar restrições severas era até vinte vezes maior do que entre os jovens de 14 a 39 anos, um dado que evidencia a necessidade de políticas voltadas ao envelhecimento digno (IBGE, 2005; Cantorani, 2015).

O Censo de 2010 consolidou esse movimento. Dos 190.755.799 brasileiros recenseados, 45.606.048 declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, o que corresponde a 23,9% da população (IBGE, 2012). As categorias analisadas incluíram limitações visuais, auditivas, motoras e mentais. A deficiência visual foi a mais recorrente, especialmente nos casos de “alguma dificuldade permanente para enxergar” (14.060.946 pessoas), seguida das limitações motoras e auditivas. A deficiência intelectual, classificada como “mental”, foi registrada em 2.611.536 indivíduos (Cantorani, 2015).

Os dados de 2010 reforçam a relação entre envelhecimento e deficiência. Entre crianças de 0 a 14 anos, 7,5% apresentavam algum tipo de deficiência. Já na faixa de 15 a 64 anos, esse índice subiu para 24,9%. Entre pessoas com 65 anos ou mais, aproximadamente 67,7% conviviam com algum tipo de limitação (IBGE, 2012). Esses números evidenciam a

necessidade de atenção às políticas públicas voltadas à população idosa, considerando os impactos das limitações funcionais ao longo da vida.

Os números do Censo do IBGE de 2010 mostraram que 45,6 milhões de pessoas declararam ter alguma deficiência, cerca de 23,9% da população do Brasil. Entre as deficiências mencionadas na pesquisa, a deficiência visual corresponde a 18,8% das pessoas, seguida pela física (7%), pela auditiva (5,1%) e pela intelectual (1,4%). O Censo também evidenciou o nível de escolaridade, sendo que 61,1% das pessoas com deficiência não possuíam instrução ou tinham apenas o ensino básico. Das pessoas com deficiência em idade ativa, 53,8% não estavam trabalhando, o que demonstra a dificuldade de inserção no mercado, mesmo com leis como a Lei de Cotas e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2017).

Cabe destacar um marco legal brasileiro para as pessoas com deficiência em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Tal legislação representa um avanço histórico ao regulamentar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Brasil com equivalência de emenda constitucional. A LBI estabeleceu diretrizes fundamentais para assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania plena. Ademais, essa lei abrange diversos aspectos da vida em sociedade, incluindo igualdade e não discriminação, atendimento prioritário, direito à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer (Brasil, 2015).

Sobre a mudança no trabalho formal para pessoas com deficiência entre 2007 e 2016, os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) indicaram um crescimento gradual. Em 2016, havia um total de 418.521 pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, o que representa um aumento de aproximadamente 21% em relação ao início do período analisado. Entre essas pessoas, 48,9% eram pessoas com deficiência física, 19,2% com deficiência auditiva, 12,8% com deficiência visual, 8,2% com deficiência intelectual e os demais 10,9% apresentavam múltiplas deficiências ou estavam em processo de reabilitação (Brasil, 2017).

Em relação à escolaridade, os dados de 2016 delineiam um cenário que, embora ainda marcado por limitações históricas, apresenta sinais de mudança. Observa-se que 45% dos trabalhadores com deficiência possuíam ensino médio completo, enquanto 16% tinham ensino fundamental incompleto, outros 16% ensino superior completo e 10% ensino fundamental

completo. Esses percentuais demonstram que, apesar dos obstáculos educacionais que, por décadas, atuaram como barreiras, há um contingente expressivo que conseguiu superá-los, alcançando níveis de qualificação que ampliam, ainda que gradualmente, as oportunidades no mercado de trabalho (Brasil, 2017).

A análise da evolução temporal revelou que, ao longo dos anos, o cenário do emprego formal para pessoas com deficiência passou por transformações em ritmos desiguais. Observa-se que, a partir de 2012, houve maior inserção de pessoas com deficiência física no mercado de trabalho, indicando um avanço gradual. Por outro lado, entre pessoas com deficiência auditiva, verificou-se uma queda acentuada em 2009, seguida de relativa estabilidade até 2016. Entre os reabilitados, também houve redução em 2008, com posterior estabilização. Em contrapartida, para pessoas com deficiência visual e aquelas com deficiência intelectual, o crescimento mais expressivo ocorreu a partir de 2009, sinalizando uma ampliação das oportunidades formais. Destaca-se, ainda, que, mesmo no período de 2014 a 2016, marcado pela retração econômica e pela desaceleração do emprego formal no país, o número de trabalhadores com deficiência no mercado formal continuou a crescer (Brasil, 2017).

No que concerne às características sociodemográficas dos trabalhadores com deficiência no mercado formal, constata-se uma disparidade entre os gêneros. Os dados do Censo do IBGE indicam que 56,4% da população economicamente ativa que declarou alguma deficiência é composta por homens, ao passo que 43,1% é formada por mulheres. Estas, paradoxalmente, ocupavam apenas 35,9% dos vínculos formais em 2016. Cabe destacar que, no período de 2007 a 2016, esse cenário permaneceu praticamente inalterado, evidenciando a persistência da sub-representação feminina. Além disso, com base na faixa etária, percebe-se que, a partir de 2012, ocorre um movimento significativo: pessoas com deficiência entre 25 e 64 anos passam a estar mais presentes no mercado formal. A participação dos trabalhadores entre 40 e 64 anos, inclusive, aproxima-se da daqueles que têm entre 25 e 39 anos, revelando um processo de amadurecimento da composição etária dos vínculos formais (Brasil, 2017).

A análise da distribuição de vínculos ativos em 2016 revelou que a maior parte das pessoas com deficiência se concentrava no setor de serviços (46%) e na indústria (30%), enquanto o comércio (19%) também apresentava participação relevante. Já a construção civil (3%) e a agropecuária (2%) possuíam menor representatividade nesse cenário (Brasil, 2017).

Quando se observam as ocupações específicas, nota-se um padrão recorrente: em 2016, predominavam funções como auxiliar de escritório (42.586 vínculos), assistente administrativo (30.485), alimentador de linha de produção (18.084) e faxineiro (16.173). Trata-

se de funções essenciais para o funcionamento das organizações, porém geralmente associadas a menores exigências formativas e remunerações mais baixas, o que evidencia limitações na inserção qualitativa dessas pessoas no mercado de trabalho (Brasil, 2017).

No acumulado de 2017, apenas alguns estados, como Roraima, Maranhão, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais e o Distrito Federal, apresentaram saldos positivos na geração de empregos para pessoas com deficiência. O restante do país manteve um cenário de instabilidade, indicando que os avanços ainda não se consolidaram de forma homogênea (Brasil, 2017).

A taxa de alfabetização para pessoas com deficiência intelectual é a mais baixa entre os diferentes tipos de deficiência, alcançando apenas 52,88%, em comparação com 92,13% da população geral com mais de cinco anos. Esse dado evidencia os desafios no processo de escolarização, frequentemente relacionados a práticas pedagógicas inadequadas, resistência institucional à inclusão e predominância de abordagens voltadas mais à socialização do que à aprendizagem (Frederico e Laplane, 2020).

É relevante ressaltar que, desde 2010, o IBGE passou a adotar a pesquisa dos domínios funcionais como uma nova abordagem para compreender a deficiência, em conformidade com as orientações do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência. Essa metodologia considera cinco áreas de dificuldades funcionais: visão, audição, mobilidade dos membros inferiores, coordenação motora fina, além de cognição e comunicação (IBGE, 2025).

Esse aprimoramento metodológico se reflete nos dados mais recentes do Censo Demográfico brasileiro, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresentam informações relevantes sobre o perfil das pessoas com deficiência no país. Segundo resultados preliminares da amostra do Censo 2022, entre as 198,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade no Brasil, 14,4 milhões, ou 7,3%, eram pessoas com deficiência (IBGE, 2025).

Ao se debruçar sobre os dados, logo se destaca um fato que não passa batido, as mulheres lideram o quadro da deficiência no Brasil, com seus 8,3 milhões de vozes silenciosas que ecoam limites e desafios, superando os 6,1 milhões de homens na mesma condição (IBGE, 2025).

Enquanto as crianças de 2 a 14 anos apresentam apenas 2,2% de limitações, observa-se um aumento entre os adultos de 15 a 59 anos, atingindo 5,4%. Contudo, é na população idosa, a partir dos 70 anos, que esse percentual se eleva de forma significativa,

chegando a 27,5%. Essa progressão evidencia que o envelhecimento está diretamente associado ao aumento das limitações funcionais, indicando a necessidade de políticas públicas sensíveis a essa realidade (IBGE, 2025).

O censo revelou que a população com deficiência enfrenta uma variedade de dificuldades funcionais. Das 14,4 milhões de pessoas com deficiência no país, 7,9 milhões apresentavam problemas de visão. Em seguida, destacam-se as dificuldades para caminhar ou subir degraus (5,2 milhões de pessoas), para pegar pequenos objetos ou abrir e fechar tampas (2,7 milhões) e para ouvir (2,6 milhões) (IBGE, 2025). Ademais, o censo mostrou que 2,0% da população com 2 anos ou mais apresentavam duas ou mais dificuldades funcionais, o que indica a complexidade das condições de deficiência e a necessidade de estratégias multidisciplinares para atender a essa população.

A análise territorial dos dados revela que a prevalência de deficiência varia significativamente entre as regiões do país. Constatou-se que 16,0% dos domicílios recenseados possuíam pelo menos um morador com deficiência. O Nordeste apresentou o maior percentual, com 19,5%, seguido pela região Norte com 17,8%, Sudeste com 14,7%, Centro-Oeste com 14,3% e Sul com 14,1% (IBGE, 2025).

No que se refere à inclusão escolar, os dados do Censo Escolar de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstraram que, entre 2014 e 2018, houve um crescimento de 33,20% nas matrículas de estudantes com deficiência na educação básica. No caso específico da deficiência intelectual, o aumento foi de 31,02% no mesmo período, evidenciando avanços, ainda que graduais, no acesso à educação.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual são elaboradas com base no discurso da inclusão, mas, em alguns casos, ainda reproduzem mecanismos de exclusão. Um exemplo é a chamada “terminalidade específica”, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que permite a certificação do ensino fundamental para alunos com deficiência que não alcançam os níveis exigidos para a certificação convencional (Brasil, 1996). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) reafirmaram esse dispositivo; contudo, sua aplicação ainda carece de critérios padronizados, ficando a cargo dos sistemas de ensino sua implementação.

O estudo realizado por Lima e Mendes (2011) teve como objetivo analisar a coerência entre essa previsão legal e os significados que as famílias de estudantes com

deficiência intelectual atribuem à escolarização. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter analítico, entrevistou 24 familiares de estudantes com laudo médico de deficiência intelectual, matriculados em sete escolas da rede municipal de Uberlândia/MG. O perfil dos entrevistados revelou predominância de mães (21), com escolaridade inferior a oito anos de estudo. Os filhos, em sua maioria adolescentes do sexo masculino, apresentavam atraso escolar significativo, com defasagem de até 16 anos entre idade e série cursada.

Os dados colhidos evidenciaram que as principais razões que levam as famílias a matricular seus filhos na escola vão além do simples cumprimento de uma obrigação formal. Em primeiro lugar, destaca-se o interesse pelo aprendizado e pelo desenvolvimento global da criança, não apenas no aspecto intelectual, mas também em dimensões mais amplas de sua formação.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), aparece, ao menos em termos discursivos, como um elemento importante no processo de inclusão. É frequentemente mencionado como um avanço e uma contribuição relevante para o sistema educacional.

Essa distorção no entendimento do AEE não ocorre de forma aleatória, estando relacionada a uma trajetória histórica marcada por exclusão e pela medicalização da diferença. Nesse sentido, torna-se necessário repensar o papel do AEE, não como um espaço segregado, mas como parte de uma reorganização da escola voltada para todos.

Lima e Mendes (2011) observam que tais políticas se sustentam em princípios neoliberais que, ao transferirem responsabilidades para as esferas locais e estimularem a focalização dos recursos, acabam por reforçar desigualdades estruturais. Segundo as autoras, o poder público tende a adotar soluções de menor custo, como a certificação por terminalidade específica, em vez de investir em transformações mais profundas nas práticas pedagógicas e na organização escolar.

Nesse contexto, as autoras concluem que a terminalidade específica precisa ser reconsiderada de forma significativa, pois, como instrumento legal, não atende plenamente às necessidades da maioria das famílias e pode comprometer o desenvolvimento educacional e social das pessoas com deficiência intelectual. Em vez de mecanismos que ajustam os indivíduos à lógica do sistema, propõe-se a construção de uma nova concepção de escola, capaz de acolher as diferentes particularidades sem recorrer a certificações alternativas que acabam por ocultar processos de exclusão educacional (Lima e Mendes, 2011).

Os obstáculos encontrados na educação afetam diretamente a inserção no mercado de trabalho. Durante a coleta do Censo de 2010, apenas 16,08% das pessoas com deficiência intelectual estavam empregadas, representando a menor taxa de emprego entre todas as deficiências (IBGE, 2010; Frederico & Laplane, 2020). A exclusão desse grupo do mercado de trabalho é facilitada pela baixa qualificação profissional, estigma social e resistência dos empregadores em realizar ajustes no ambiente de trabalho. Frequentemente, a contratação ocorre apenas para atender à Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), sem considerar as habilidades do trabalhador com deficiência intelectual (Masson, 2009; Tanaka & Manzini, 2005; Toldrá, De Marque & Brunello, 2010).

A análise dos dados indica que, embora tenham ocorrido avanços normativos significativos, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), ainda existem desafios consideráveis para garantir os direitos das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. O desafio atual é converter os dispositivos legais em ações práticas que realmente incentivem a participação integral dessa população na vida educacional, profissional e social do país.

Os autores ressaltam que essa mudança nos censos demonstra o desenvolvimento do modelo social da deficiência no Brasil. Nesse modelo, a deficiência não é vista como uma característica intrínseca da pessoa, mas como consequência da interação entre limitações físicas e um ambiente social que exclui (Medeiros e Diniz, 2004; Morris, 2001). A deficiência, portanto, é construída socialmente, na medida em que a sociedade falha em se adaptar às diferenças.

A crítica subjacente a essa mudança metodológica e conceitual é a constatação de que, apesar do avanço dos instrumentos censitários, as pessoas com deficiência seguem vivenciando múltiplas formas de exclusão. Assim, os dados são essenciais não apenas para dimensionar a população com deficiência, mas para exigir do Estado políticas públicas efetivas e adequadas, que reconheçam a diversidade funcional como parte constitutiva da vida social.

2.3 Políticas Públicas Direcionadas aos Alunos com Deficiência Intelectual em São Luís-MA

As primeiras políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil, bem como em São Luís, surgem no século XIX, com a cerimônia de fundação dos primeiros institutos no país. Dessa forma, segundo Fontes, o primeiro passo na organização dos serviços educacionais

no Brasil se deu no século XIX, em 1854, com a instituição criada no Rio de Janeiro, fundando-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1891, mantendo este o nome de Instituto Benjamin Constant, ou IBC, praticando uma espécie inovadora de ações iniciais para um atendimento institucionalizado que, no Brasil, durou por várias décadas, em quadros nocivos de segregação e assistencialismo baseados no paradigma que atribuía muitas limitações à dificuldade educacional (Fontes, 2009).

Por outro lado, a partir dos anos 20 do século passado, observou-se que essas políticas se aprofundaram, o que levou à emergência de campanhas nacionais de educação de surdos (Decreto Federal nº 42.728/57), ao enquadramento das escolas especiais, à educação e reabilitação do deficiente visual e à assistência educacional aos deficientes mentais. Entretanto, as políticas anteriormente citadas permaneceram submetidas a paradigmas médico-clínicos que meramente confirmavam perspectivas de redução naqueles alunos com deficiência intelectual. Em outras palavras, a premissa convencional passa a atribuir, em grande parte, a falência escolar dos alunos com deficiência intelectual aos próprios alunos, por serem deficientes, o que, por sua vez, recai em críticas às metodologias, raramente havendo responsabilização do ambiente familiar. Esse quadro ocultava as barreiras sociais, pedagógicas e institucionais efetivas que restringiam o acesso e a permanência desses alunos nas escolas de educação regular (Fontes, 2009).

A educação especial no Maranhão tem seu histórico datado dos anos 1960. As primeiras ações remontam ao período de 1962 a 1969, inicialmente conduzidas pelo setor privado e voltadas para pessoas com deficiência mental, auditiva e visual, até que, em 1969, o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais foi oficialmente estabelecido. Essa origem ligada ao setor privado definiu traços que persistiriam nas décadas subsequentes, caracterizando a educação especial no Maranhão por uma dualidade entre ações públicas e privadas que nem sempre se coordenavam de maneira adequada.

O acirramento e a reforma dos serviços ocorreram de forma gradual nas décadas de 1970 a 1990. Após uma expansão para quatro municípios em 1977, em 1978 houve a substituição pela Seção de Educação Especial. O que se seguiu foi a fundação do Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, em 1982, que, em 1984, foi reformulado com mais autonomia. Essa trajetória de expansão reflete a consolidação dos serviços especializados e a continuidade de um modelo segregador centrado no atendimento em unidade física especializada (Secretaria Municipal de Educação, 2003).

Concomitantemente a essa estruturação normativa, o governo criou vários centros especializados que elevaram significativamente a oferta de serviços. O primeiro deles foi o Centro de Apoio à Pessoa Surda (CAS), criado em 2003, seguido pelo Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2006. Ambos simbolizavam esforços para atender a demandas específicas para as quais até mesmo os esforços do século anterior eram insuficientes. O Projeto Arte e Inclusão, iniciado em 2002 como a primeira ação de inclusão envolvendo teatro, dança e música, aparentemente pretendia superar o paradigma predominantemente clínico até então existente nos cuidados especializados (Secretaria Municipal de Educação, 2003).

A participação do estado no “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, em 2006, foi um ponto de inflexão na política estadual, que passou a aderir às diretrizes nacionais de inclusão. Originalmente supervisionado pelos municípios de São Luís, Imperatriz, Balsas e Caxias, o programa destina-se a “elaborar culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas ao combate da exclusão educacional”. Essa ação representou uma tentativa de superar a dualidade entre a educação especial e a educação regular, tão característica do Maranhão, buscando criar conexões entre os serviços especializados e a educação geral (Secretaria Municipal de Educação, 2003).

A execução de políticas públicas voltadas para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de São Luís-MA é um processo histórico caracterizado por mudanças significativas e obstáculos estruturais. Segundo Silva e Carvalho (2016), a Rede Municipal de Educação de São Luís ocupa uma posição central devido à sua responsabilidade prioritária no Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica que concentra a maior quantidade de estudantes da Educação Especial matriculados em classes regulares.

As primeiras iniciativas de educação de estudantes com deficiência intelectual na rede pública municipal de São Luís remontam a 1984, embora tenham ocorrido de maneira isolada e não oficial. Apenas dez anos depois, em 1994, ocorreram iniciativas oficiais por meio do Convênio nº 914/93 MEC/FNDE/SEMED, no qual a Secretaria propôs a implementação de serviços de suporte aos estudantes destinatários da Educação Especial (Silva e Carvalho, 2016). Esse processo de implementação foi influenciado pelas políticas educacionais dos anos 1990, que buscavam a municipalização do Ensino Fundamental. Conforme ressaltam os autores, esse movimento ocorreu de forma tardia na realidade do Maranhão, uma vez que as instituições privadas ainda eram responsáveis por grande parte da oferta de vagas para os estudantes da Educação Especial.

Uma das iniciativas iniciais voltadas para a educação especial aconteceu em 2002, quando se encontrou com uma nova política da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conhecida como "Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo" (PSLTQLE). Conforme Silva e Carvalho (2016), o objetivo desta política era "estabelecer a política de formação contínua dos professores". Contudo, os autores destacam um ponto crítico dessa política: a empresa de consultoria contratada pela Prefeitura para orientar as ações não incorporou, em seu planejamento, os mecanismos teórico-metodológicos essenciais para o progresso conceitual da proposta da política de inclusão escolar, particularmente no que diz respeito à escolarização e ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência intelectual (Secretaria Municipal de Educação, 2003).

O PSLTQLE evidencia as contradições das políticas educacionais locais, uma vez que "mesmo com sua proposta de valorização da diversidade humana e promoção da igualdade de oportunidades, foi criticado por adotar um modelo de formação fundamentado em ações imediatas e descontextualizadas, prejudicando o avanço de práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência". De acordo com Prazeres (2007), o programa estava fundamentalmente alinhado com os princípios do pensamento neoliberal, impulsionando reformas que se alinhavam mais às demandas do mercado do que às reais demandas educacionais locais. Essa avaliação é reforçada por Melo (2008), que ressalta que as capacitações fornecidas desconsideravam completamente os estudantes da educação especial, demonstrando uma exclusão sistemática que vai de encontro aos princípios de inclusão defendidos.

Após essa iniciativa política adotada pela SEMED, o Plano Decenal Municipal de Educação, elaborado para o período de 2004 a 2013, foi implementado e debatido, representando um marco importante nas políticas direcionadas a alunos com deficiência intelectual. Conforme Silva e Carvalho (2016), esse documento explicita que os serviços e programas de Educação Especial se fundamentariam nos princípios de inclusão do aluno, oferecendo acesso ao saber socialmente construído e à conquista de autonomia social, moral e intelectual, fundamentos para o exercício da cidadania e a transformação da realidade social (Secretaria Municipal de Educação, 2004).

Adicionalmente, a Proposta Curricular da rede municipal incluiu o conceito de inclusão educacional, alinhando-se à concepção de uma escola democrática. Esta deveria estar comprometida com o êxito dos estudantes e assumir a responsabilidade de mobilizar todos os participantes e espaços para assegurar que todos aprendam em um processo contínuo de

progresso e evolução na construção do conhecimento (Secretaria Municipal de Educação, 2007).

De fato, a Superintendência da Educação Especial (SAEE) de São Luís estabeleceu uma extensa estrutura de atendimento, criando vários serviços e programas que se concretizavam em diversas áreas de atuação. Essa estrutura englobava desde a avaliação psicopedagógica inicial até o monitoramento constante dos alunos, incluindo salas de recursos multifuncionais, classes especiais, equipes interdisciplinares, assistência móvel e assistência domiciliar. Adicionalmente, o sistema incluía a educação profissional, dispondo de profissionais qualificados, como professores intérpretes, instrutores de Libras e Braille, além de incentivar o suporte às escolas e a formação contínua em Educação Especial.

Um dos elementos mais relevantes dessa política municipal foi o processo de reinterpretação das classes especiais, que implicou uma alteração fundamental no paradigma da educação. Esse procedimento implicou na "ressignificação de todas as classes especiais relacionadas à surdez, deficiência intelectual, deficiência visual e distúrbios globais do desenvolvimento", conforme registrado pela Secretaria Municipal de Educação (2004).

Segundo Silva e Carvalho (2016), destacou-se que essa mudança se materializou na rede com a quase extinção desse modelo de classes, restando apenas aquelas relacionadas à área de surdez e autismo, o que evidencia uma mudança gradual e meticulosa para modelos mais inclusivos. Essa mudança na estrutura afetou diretamente o avanço das matrículas e o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. As informações apontam para um crescimento expressivo na matrícula de alunos com deficiência intelectual em classes comuns, ressaltando o impacto das políticas recentes. No intervalo de 2001 a 2002, notou-se um aumento significativo, com a quantidade de alunos da Educação Especial inscritos em turmas regulares crescendo mais de dez vezes, de 28 para 289 alunos. Esse crescimento causou uma mudança relevante na distribuição das matrículas, passando de 11% para 55% do total de matrículas na Educação Especial na cidade.

Contudo, mesmo com esse crescimento expressivo, persistiam desafios consideráveis na cobertura do serviço. Silva e Carvalho (2016) verificaram que as matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís não chegavam a 2% do total na mesma rede, com 1,83% em 2009 e 1,72% em 2010. Essa proporção evidenciava um dos principais desafios da Educação Especial na cidade, sinalizando a necessidade de estratégias mais abrangentes para assegurar uma cobertura mais eficiente.

Em 2009, a SEMED implementou uma nova macropolítica educacional, denominada Programa São Luís "Cidade que Educa e Aprende", cujo principal propósito é assegurar o acesso, a continuidade e o êxito acadêmico de todas as crianças, jovens e adultos atendidos pelo sistema municipal de educação. Esta política baseava-se em princípios fundamentais, como a Administração Democrática, a Administração Participativa, a Equidade de Condições, a Valorização do Ensino, a Inclusão, a Liberdade, a Transparência, a Solidariedade e o Valor Humano, estabelecendo uma estrutura completa e unificada (Secretaria Municipal de Educação, 2007).

Nesta nova política, a formação continuada emergiu como uma estratégia crucial para a almejada transformação educacional. A SEMED oficializou a Educação Continuada como um dos alicerces essenciais para assegurar uma "Educação de Qualidade para Todos", destacando a relevância de garantir "os conhecimentos indispensáveis para a construção de uma escola pública de excelência". Essa ênfase na capacitação refletia a percepção de que a mudança nas práticas de ensino dependia fundamentalmente da formação e sensibilização dos profissionais envolvidos (Secretaria Municipal de Educação, 2007).

Conforme ressaltado por Silva e Carvalho (2016), a abrangência dessas formações foi notável, com a participação de aproximadamente mil cento e sete profissionais, totalizando 1107 participantes. Esse grupo incluía diretores escolares, docentes, coordenadores, especialistas e famílias, evidenciando uma estratégia inclusiva que reconhecia a relevância da participação de toda a comunidade educacional. As formações direcionavam-se estrategicamente em três eixos complementares: o aprimoramento dos profissionais diretamente envolvidos nas atividades dos serviços educacionais especializados, a formação dos profissionais das escolas de maneira geral e a conscientização da comunidade acerca dos temas de inclusão.

Contudo, a execução dessas políticas não estava isenta de obstáculos e contradições consideráveis. Silva e Carvalho (2016) observaram uma contradição relevante entre o discurso e a prática: enquanto a SEMED promovia a formação contínua como uma das principais orientações para a construção de escolas de qualidade para todos, ao mesmo tempo, o departamento de Educação Especial necessitava manter um monitoramento constante para garantir um entendimento básico sobre a inclusão escolar na dinâmica da política municipal de educação. Essa desarticulação das políticas evidenciava tensões internas no sistema que comprometiam a eficácia das medidas de inclusão.

Ademais, os estudiosos identificaram um desequilíbrio considerável entre o acesso às classes regulares e às salas de recursos, o que resultava em maior vulnerabilidade no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. A SAEE identificou vários elementos que contribuíram para esse déficit, como a escassez de salas de recursos, a localização geográfica distante da residência dos alunos, a compreensão limitada dos pais sobre a importância do apoio educacional especializado e as restrições no uso do passe livre para o transporte dos alunos (Silva e Carvalho, 2016).

Um elemento fundamental dessa transformação foi a alteração do paradigma no tratamento da deficiência. Silva e Carvalho (2016) ressaltaram que as atividades de formação na equipe multiprofissional da SAEE passaram a considerar a identificação dos estudantes da Educação Especial como uma análise das necessidades educacionais particulares de cada indivíduo, adotando uma perspectiva social da deficiência em contraste com o modelo médico comumente adotado. Essa alteração conceitual significava um progresso considerável, em contraste com a visão ainda predominante entre muitos profissionais da educação da rede, que mantinham seu foco nas restrições orgânicas do estudante. Essa mudança de paradigma, apesar de lenta e sujeita a resistências, constituía um componente crucial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva na cidade de São Luís.

No contexto histórico atual, ainda marcado por concepções segregacionistas, a introdução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, representou um marco importante na estrutura dos serviços educacionais em São Luís, sinalizando uma ruptura com concepções anteriores. Essa política tem como objetivo garantir a inserção, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas. Segundo a legislação brasileira vigente, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa definição evidencia um avanço conceitual importante ao reconhecer que as limitações não estão apenas no indivíduo, mas emergem da interação entre características pessoais e barreiras do ambiente, deslocando o foco das deficiências individuais para os desafios sociais e organizacionais (Brasil, 2008).

O desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial com ênfase na Educação Inclusiva representou um avanço significativo na organização dos recursos para a educação especializada; no entanto, houve desafios práticos durante sua implementação. O

Decreto Presidencial nº 6.571, de 2008, delineou o papel da União em oferecer assistência técnica e financeira aos sistemas educacionais públicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo uma base legal para a reestruturação dos serviços educacionais destinados a alunos com deficiência. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, consolidou essa nova estrutura normativa, definindo diretrizes operacionais para sua implementação na educação básica e caracterizando o serviço como complementar e suplementar, com o objetivo de eliminar barreiras para a inclusão social e promover o avanço na aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A execução dessa nova perspectiva se concentra no Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é "identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação integral dos alunos, considerando suas necessidades particulares" (Brasil, 2008). A execução do AEE em São Luís enfrenta obstáculos significativos relacionados à formação de profissionais, à disponibilidade de recursos e à coordenação entre os vários níveis de atendimento.

Segundo Baptista (2009), há questões relevantes sobre quem estará habilitado para prestar tal serviço, quais condições concretas as escolas terão para atender a esse segmento e como os recursos destinados a fornecer esse tipo de suporte serão administrados. Essas questões demonstram que, mesmo com os avanços normativos, ainda persistem elementos das concepções tradicionais que dificultam a aplicação eficaz de práticas verdadeiramente inclusivas.

A sustentabilidade dessas políticas também é afetada pela questão do financiamento, um elemento fundamental que evidencia as contradições do sistema. O Decreto nº 6.571/2008 definiu a responsabilidade da União em fornecer suporte técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, visando ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabeleceu que os estudantes matriculados em classe comum do ensino público regular que também se inscreverem no AEE serão contabilizados duas vezes no âmbito do FUNDEB (Brasil, 2009). No entanto, a oferta de recursos não tem conseguido superar as concepções enraizadas que ainda atribuem o insucesso escolar às limitações dos próprios alunos.

No entanto, a execução dessas políticas expôs contradições consideráveis que prejudicaram sua eficácia. A centralização dos serviços indicava que os centros especializados

se concentravam na capital São Luís, deixando os outros 216 municípios do Maranhão sem apoio adequado. Apenas 17 Unidades Regionais de Educação recebiam atendimento direto, evidenciando uma distribuição desigual de recursos. Essa concentração territorial era intensificada pela constante desarticulação entre a Educação Especial e a Educação Básica, com projetos e programas operando de forma paralela, sem a integração adequada, mantendo o paradigma dual que as políticas de inclusão buscavam superar.

As informações do INEP indicaram uma migração expressiva de estudantes das classes especiais para o ensino regular, com o "Maranhão (2007-2008)" registrando um crescimento de 21,8% nas matrículas em classes regulares, superando o cenário nacional, que apontava uma queda de 8,2% nas matrículas em escolas especiais no mesmo intervalo de tempo. Esses números, apesar de sinalizarem a conformidade com as diretrizes inclusivas, não demonstravam a qualidade dos serviços prestados nem a eficácia dos apoios disponibilizados aos alunos incluídos. Isso indicava que a mudança quantitativa não estava necessariamente associada a uma mudança qualitativa nas práticas de ensino. Portanto, o percurso da educação especial no Maranhão evidencia as tensões entre as orientações inclusivas e as restrições estruturais características da execução de políticas públicas em contextos marcados por disparidades regionais e instabilidade institucional.

A Portaria nº 367/2025, emanada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, surge, por assim dizer, como um verdadeiro divisor de águas para a educação especial no município. Publicada em 29 de agosto de 2025, a normativa estabelece o Plano de Aplicação dos Recursos dos Precatórios Judiciais do FUNDEF, destinando parcela substancial desses fundos a ações voltadas à inclusão e ao atendimento especializado de estudantes com necessidades educacionais específicas (Prefeitura de São Luís, 2025).

Com base nos dados apresentados na própria portaria, a rede municipal de ensino de São Luís atende atualmente 3.538 estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídos nas diversas etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse número demonstra a urgência de investimentos consistentes em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação continuada de profissionais, de modo a assegurar um atendimento verdadeiramente inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas. A magnitude desse contingente, aliás, evidencia que a educação especial está longe de ocupar um papel periférico; ao contrário, configura-se como um eixo estruturante das políticas educacionais do município. É como se esses dados anunciassem a necessidade de uma escola que não apenas acolha, mas que se reorganize e se reinvente, garantindo que cada

estudante encontre, no espaço escolar, não apenas um lugar, mas um ambiente de pertencimento, dignidade e aprendizado significativo (Prefeitura de São Luís, 2025).

Entre as principais ações delineadas na portaria, cabe destacar a implantação de uma sede própria para o Centro de Altas Habilidades e Superdotação. Tal iniciativa aponta uma renovação dentro da política educacional municipal e representa um avanço expressivo no reconhecimento e no atendimento às necessidades desse público. A criação de um espaço físico adequado e exclusivo para esse atendimento especializado não apenas amplia possibilidades, mas também favorece o desenvolvimento de programas específicos, capazes de oferecer aos estudantes, oportunidades de aprendizagem diferenciadas, além de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos compatíveis com suas características e potencialidades (Prefeitura de São Luís, 2025).

A ação de implantação do Centro de Altas Habilidades e Superdotação não surge de forma isolada; ao contrário, encontra-se alinhada à Meta 4 tanto do Plano Municipal de Educação (PME) quanto do Plano Nacional de Educação (PNE), ambos voltados à universalização do atendimento educacional especializado (Prefeitura de São Luís, 2025).

Além disso, este plano abarca estratégias do PME (4.5, 4.7, 4.8, 4.9, 4.11 e 4.15), compondo uma abordagem integrada e abrangente para a educação especial. Essas estratégias reforçam, com ênfase e clareza, a importância de garantir uma infraestrutura sólida, recursos pedagógicos acessíveis, formação continuada de professores, articulação intersetorial e, sobretudo, a promoção da inclusão escolar e social (Prefeitura de São Luís, 2025).

A portaria também contempla uma ação específica voltada aos estudantes com altas habilidades, estabelecendo como um de seus objetivos a implementação de iniciativas inclusivas destinadas aos estudantes com deficiência e/ou em situação de distorção idade-ano. Ainda que tais iniciativas não estejam detalhadas na portaria, observa-se a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em promover a equidade educacional (Prefeitura de São Luís, 2025).

As ações de reforma e construção de Unidades de Educação Básica (UEBs) previstas no plano também incluem a adequação dos espaços físicos, garantindo acessibilidade arquitetônica, aspecto primordial para a inclusão de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Do mesmo modo, a aquisição de equipamentos e mobiliários incorpora a perspectiva de atender às necessidades específicas do atendimento educacional especializado, possibilitando práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas (Prefeitura de São Luís, 2025).

A implantação de um Centro de Formação para os professores, prevista no plano, desponta como outra ação de impacto direto na educação especial. A capacitação continuada dos profissionais da educação é um componente essencial para garantir práticas pedagógicas realmente inclusivas e um atendimento que dê conta da diversidade presente nas salas de aula. O centro de formação permitirá o desenvolvimento de cursos, oficinas e programas específicos sobre educação especial, atendimento educacional especializado, metodologias diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e estratégias de ensino que considerem, de fato, as particularidades de cada estudante. Essa iniciativa alinha-se diretamente à Meta 15 do PME e às Estratégias 6.12, 7.21, 15.20, 17.4, 18.14 e 19.20, que tratam da valorização e da formação continuada dos profissionais da educação (Prefeitura de São Luís, 2025).

O plano de aplicação dos recursos do FUNDEF, conforme delineado na Portaria nº 367/2025, demonstra uma compreensão ampla das necessidades da educação especial no município de São Luís. Ao destinar recursos para infraestrutura específica, formação de professores e aquisição de equipamentos adequados, deixa claro o reconhecimento de que a inclusão educacional não se constrói com improvisos, mas com investimentos planejados e consistentes (Prefeitura de São Luís, 2025).

A execução prevista para o período de 2025 a 2028 abre um horizonte temporal oportuno para a implementação progressiva das ações, permitindo que cada etapa seja acompanhada de monitoramento cuidadoso, avaliações criteriosas e ajustes necessários ao longo do processo (Prefeitura de São Luís, 2025).

A circunstância socioeconômica de São Luís evidencia tais limitações estruturais, uma vez que a metrópole, caracterizada por grandes desigualdades sociais e econômicas desde a sua colonização, reflete essas contradições no campo educacional. Embora possua um grande potencial econômico e cultural, São Luís ocupa posição desfavorável no ranking de desenvolvimento humano e apresenta um sistema educacional vulnerável, especialmente no que se refere às políticas de inclusão escolar (Lopes, 2009; Melo, 2008).

A evolução das políticas de educação especial na cidade foi fortemente influenciada pela municipalização do ensino na década de 1990, período em que o Brasil, influenciado por organismos internacionais, adotou o discurso de "Educação para Todos", descentralizando ações e atribuindo responsabilidades aos municípios. No entanto, essa descentralização não veio acompanhada de investimentos estruturais adequados, o que resultou em limitações consideráveis nas ações locais.

Estes desafios são evidenciados pelas características contraditórias que as políticas públicas direcionadas a alunos com deficiência intelectual apresentam em São Luís, refletindo os conflitos entre várias visões de educação e inclusão. Meletti (2008) destaca que a educação especial no Brasil, ao longo de sua evolução, apresenta particularidades que a diferenciam do sistema de ensino tradicional, tais como a ausência do Estado nas questões educacionais das pessoas com deficiência e a delegação da responsabilidade pela educação dessa população ao setor privado, especialmente às instituições filantrópicas.

A exclusão simbólica e tangível de estudantes com deficiência intelectual nas propostas educacionais e de formação do município expõe uma fragilidade estrutural nas políticas públicas locais. A análise sugere que, apesar do discurso de inclusão presente em documentos e planos, ele não se materializa de forma eficaz nas atividades educacionais, perpetuando a marginalização desses indivíduos no ambiente escolar. A análise de Adorno (2003) reforça essa contradição ao declarar que o verdadeiro papel da educação é promover a autorreflexão e dismantelar as estruturas de dominação. Essa perspectiva contrasta com as práticas adotadas pelo programa analisado, que priorizava a formação de “capital humano” em detrimento da educação cidadã.

Desse modo, fica claro que tratar de educação inclusiva exige uma revisão completa da educação, levando em conta princípios conceituais, históricos, jurídicos e políticos, e não somente elementos técnicos e operacionais. Essa visão ampliada é crucial para compreender os desafios estruturais que persistem no sistema educacional, como a “desigualdade territorial”, que resulta na “concentração de recursos e serviços em áreas urbanas”, e a “fragmentação”.

A avaliação crítica do período analisado indica que, mesmo com o discurso de inclusão presente nos documentos oficiais e planos educacionais, este não se concretiza de maneira efetiva nas ações educativas, perpetuando a marginalização desses indivíduos no contexto escolar. Essa contradição encontra respaldo na crítica de Adorno (2003), que afirma que a verdadeira função da educação deve ser estimular a autorreflexão e dismantelar os mecanismos de dominação, perspectiva que difere substancialmente das práticas implementadas pelos programas examinados, que priorizavam a formação de “capital humano” em detrimento da formação cidadã integral.

O contexto socioeconômico de São Luís intensifica essas limitações estruturais, uma vez que a cidade, marcada por acentuadas disparidades sociais e econômicas desde a sua colonização, espelha essas contradições na esfera educacional. Paradoxalmente, mesmo com um vasto potencial econômico e cultural, a capital do Maranhão ocupa as últimas posições em

termos de desenvolvimento humano e possui um sistema educacional vulnerável, especialmente em relação às políticas de inclusão escolar (Lopes, 2009; Melo, 2008).

A criação e execução de políticas públicas voltadas para alunos com deficiência intelectual em São Luís têm sido marcadas por conflitos políticos, econômicos e sociais que restringem a eficácia das ações inclusivas. A avaliação do intervalo de tempo analisado indica que, mesmo com os progressos normativos promovidos por diretrizes nacionais e internacionais em prol da inclusão, ainda existe um desafio crucial: assegurar não só o ingresso, mas também a permanência, com qualidade, desses alunos no ambiente escolar.

Essa questão está intrinsecamente ligada à constatação de que a efetividade das medidas depende diretamente da inclusão da educação especial nos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, ultrapassando a lógica fragmentada que marca as políticas em vigor. Fica claro que abordar a educação inclusiva requer uma revisão abrangente da educação, levando em conta princípios conceituais, históricos, jurídicos e políticos, e não apenas elementos técnicos e operacionais.

Assim, a trajetória da educação especial no Maranhão destaca as tensões entre as diretrizes inclusivas e as restrições estruturais que marcam a execução de políticas públicas em contextos caracterizados por disparidades regionais e instabilidade institucional. Superar esses obstáculos requer não apenas alterações técnicas e administrativas, mas também uma mudança de paradigma que reconheça a educação inclusiva como um direito básico e um dever coletivo da sociedade.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva em São Luís requer, assim, o enfrentamento das contradições históricas que perpetuam a exclusão, a articulação efetiva entre as diferentes modalidades de atendimento e o comprometimento com uma formação integral que reconheça e valorize a diversidade humana como elemento enriquecedor do processo educativo.

CAPÍTULO 3 - IDENTIFICAÇÃO DOS INTEGRANTES DA ESCOLA NOVA ACOLHER EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

3.1 Aspectos Organizacionais e Físicos que Envolvem a Instituição Escolar Nova Acolher.

A análise do objeto de estudo, em sua vivência direta no cotidiano escolar, mostra-se peça-chave para desvendar as complexas teias sociais que permeiam o desenvolvimento infantil. Afinal, a escola não é mero palco de aprendizagem formal; é também um espaço fértil de socialização, onde a criança vai estruturando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, tecendo, aos poucos, suas preferências e identidades. Conforme Bourdieu (1990), o pesquisador deve assumir uma postura reflexiva, consciente de que sua própria presença interfere nas relações e interpretações que se formam durante a investigação. Somando-se a essa visão, Agar (1996) salienta que a imersão prolongada no ambiente permite captar os sentidos que crianças e educadores atribuem às interações do dia a dia, abrindo possibilidades para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos processos educacionais e sociais. Assim, mergulhar no universo escolar não é luxo, mas necessidade, para que se revelem não apenas as práticas explícitas, mas também aquelas sutilezas quase invisíveis que permeiam o desenvolvimento infantil e a socialização.

Para dar corpo a este estudo, foi imprescindível o comparecimento presencial a uma escola da rede municipal, localizada no centro de São Luís, Maranhão. A permissão para a pesquisa foi obtida por meio de um requerimento formal encaminhado à Secretaria Municipal de Educação da cidade. Nas palavras de Ibiapina (2008), as sessões de estudo funcionam como espaços privilegiados em que teoria e prática se entrelaçam, possibilitando ao professor compreender a origem de suas ações e refletir criticamente sobre elas. Esses momentos foram cuidadosamente registrados, sempre respeitando a autorização dos envolvidos, e resultaram em intervenções pedagógicas que, posteriormente, foram avaliadas quanto à sua eficácia e pertinência no contexto educacional em foco.

Diante desse cenário, a inclusão escolar desponta como um grande desafio e um aspecto a ser analisado, considerando diversas vertentes, como estudos, técnicas, pesquisas e práticas que aproximem o olhar pedagógico da pessoa com deficiência. A efetivação desse processo, especialmente no caso de crianças com deficiência intelectual, exige o envolvimento conjunto de gestores, professores e, sobretudo, a participação ativa das famílias, elemento essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de um trabalho coletivo,

que demanda planejamento estruturado, estratégias bem alinhadas e articulação entre todos os atores da escola.

Com base nas observações e análises realizadas, observaram-se intervenções que constituíram passos significativos, abrindo caminhos para um processo educativo mais inclusivo, colaborativo e alinhado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual.

No que se refere aos aspectos estruturais da Escola Municipal Nova Acolher, informações colhidas em uma conversa com a vice-gestora revelam uma estrutura básica que reúne diversos espaços institucionais, cada qual com sua função e identidade própria. A unidade abriga uma Sala de Recursos, uma sala destinada à coordenação pedagógica, um espaço para organização dos professores, um pátio integrado ao refeitório e salas de aula distribuídas em dois andares. Também fazem parte do ambiente uma sala de arquivo, banheiros femininos e masculinos e bebedouros estrategicamente posicionados pelos corredores.

No entanto, a escola dispõe de uma biblioteca atualmente desativada, que se encontra em processo de reorganização, com o objetivo de se tornar um espaço de leitura e produção de conhecimento. Com a finalidade de viabilizar sua reativação, a gestão escolar encaminhou solicitações à Secretaria Municipal de Educação, requisitando o envio de mobiliário adequado e a ampliação do acervo literário. Além disso, a escola conta com um auditório de dimensões modestas e uma sala de informática equipada com computadores que, no momento, não se encontram em funcionamento.

Para complementar essa estrutura, a escola possui uma quadra poliesportiva a céu aberto, utilizada para as aulas práticas de Educação Física. Dispõe também de uma Sala de Recursos Multifuncionais, especialmente destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço essencial para o apoio pedagógico e a socialização de alunos com deficiência.

Durante a conversa com a vice-gestora, foi informado que, além das solicitações de livros e mobiliário para a biblioteca, a gestão escolar também requisitou mesas para melhor adequação dos espaços pedagógicos. No entanto, um dos principais entraves apontados, com impacto direto no processo de ensino-aprendizagem, refere-se à carência de professores na unidade. Segundo seu relato, muitos docentes da rede municipal de São Luís encontram-se em processo de aposentadoria, o que tem gerado um déficit considerável no quadro funcional da escola. Essa escassez de profissionais tem resultado em ausências frequentes ao longo da semana, muitas vezes comunicadas sem antecedência adequada e sem a devida reposição das

aulas, comprometendo a continuidade das atividades pedagógicas e afetando diretamente o desempenho e a motivação dos estudantes.

Além desse fato, a vice-gestora destacou outro problema que permeia o cotidiano escolar: os comportamentos desrespeitosos de alguns alunos em relação à equipe docente e à coordenação. Ela aponta que essa postura, em grande medida, tem raízes no contexto social do bairro onde a escola está inserida, assim como na fragilidade dos vínculos familiares, refletida em atitudes de indisciplina.

No que se refere ao funcionamento da instituição, a declarante informou que os portões são abertos às 7h15, com início das aulas às 7h30, que se estendem até as 11h30 no turno da manhã. Durante esse período, há um intervalo para o lanche, oferecido gratuitamente no refeitório. No turno da tarde, os portões são abertos às 13h15, encerrando-se as atividades às 17h30.

Em relação à equipe escolar, a unidade conta com dois agentes de portaria, um coordenador pedagógico, quatro profissionais responsáveis pela alimentação escolar (cozinheiras), além de professores e um servidor administrativo encarregado do lançamento de notas no sistema e da expedição de documentos escolares. No que diz respeito à assistência psicossocial, a vice-gestora informou que a rede municipal de educação dispõe do suporte de uma equipe de psicólogos, acionados para atender demandas pontuais nas escolas. Em determinadas situações, também são estabelecidas parcerias institucionais com o objetivo de promover ações voltadas à saúde dos estudantes no ambiente escolar.

Entretanto, destacou-se a ausência de tutores, o que compromete o atendimento direto a estudantes com deficiência que necessitam de suporte em atividades como locomoção, higiene e alimentação. Além disso, a ausência de psicopedagogos, assistentes sociais e psicólogos permanentes nas escolas públicas evidencia uma fragilidade na efetivação de uma educação inclusiva.

A vice-gestora da Escola Municipal Nova Acolher relatou que uma das estratégias que a gestão escolar pretende intensificar nos próximos períodos é a realização de palestras, especialmente voltadas para temáticas relacionadas à saúde e ao bem-estar dos alunos. Nesse contexto, destacou uma das problemáticas mais persistentes enfrentadas pela escola: a ausência de comprometimento familiar com a vida escolar dos estudantes. Segundo ela, muitos responsáveis desconhecem informações básicas, como a série ou a turma em que os filhos estão matriculados, e não comparecem às reuniões promovidas pela instituição, apesar dos esforços

reiterados para estabelecer um canal de diálogo mais efetivo, sem, contudo, alcançar êxito significativo.

Neste passo, salientou que, embora o corpo docente e a coordenação escolar se dediquem intensamente aos aspectos pedagógicos e ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, questões atinentes à formação ética e moral dos alunos não se configuram como competência exclusiva da escola, demandando a corresponsabilidade das famílias. Nas diversas reuniões com pais ou responsáveis, busca-se frequentemente sensibilizá-los quanto à importância da transmissão de valores fundamentais, como o respeito, a responsabilidade e a convivência ética. Além disso, destacou que a ausência de acompanhamento familiar compromete significativamente o rendimento acadêmico dos estudantes, além de favorecer comportamentos prejudiciais, como o abandono de aulas sem autorização, prática relatada como recorrente.

Para enfrentar essas questões, a escola tem buscado parcerias com profissionais da Psicologia integrantes da rede municipal, a fim de ampliar o suporte socioemocional oferecido aos estudantes e colaborar com o enfrentamento de comportamentos disruptivos e da desmotivação escolar. A declarante ainda manifestou preocupação ao perceber que muitos alunos não veem a escola como um espaço de transformação social, revelando desinteresse generalizado pelos estudos e dificuldade em projetar um futuro por meio da educação. Destacou, ainda, que os estudantes do turno matutino, por estarem nas séries iniciais, tendem a apresentar atitudes mais respeitadas em relação aos profissionais da escola, comportamento que, segundo relatos dos próprios professores em reuniões pedagógicas, contrasta com a realidade observada nas turmas do turno vespertino, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

A problemática da baixa participação familiar no contexto escolar é amplamente discutida por estudiosos como Libâneo (2001), que ressalta que a educação constitui uma responsabilidade compartilhada entre escola e família, sendo esta última fundamental na formação de valores e no acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes. Na mesma perspectiva, Paro (2000) destaca que a gestão democrática da escola pública pressupõe a participação ativa das famílias nos processos educativos, condição essencial para a efetivação do direito à educação. Já Bronfenbrenner (1996), por meio da Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano, enfatiza o papel da família como o microsistema mais próximo da criança, exercendo influência direta sobre sua trajetória escolar e social. A ausência dessa participação não afeta apenas o desempenho acadêmico, mas também compromete o desenvolvimento socioafetivo dos estudantes.

Do ponto de vista da Sociologia da Educação, essa ausência de participação ativa dos pais na vida escolar pode ser compreendida como uma desigualdade na distribuição do capital cultural entre as famílias. Bourdieu (1998) descreve que o sucesso escolar está relacionado à herança cultural que acompanha a criança desde o contexto familiar, envolvendo disposições, saberes, formas de linguagem, gostos e atitudes cultivados no ambiente doméstico. Quando a relação entre família e escola é frágil ou inexistente, os estudantes se deparam com dificuldades no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como na assimilação das normas e valores exigidos pela instituição.

Bernard Lahire (2004), ao analisar os meios populares, chama atenção para um aspecto relevante: em contextos familiares nos quais a escolarização não é valorizada ou nos quais os pais não dispõem de repertório suficiente para orientar os filhos, estabelece-se um distanciamento estrutural entre a cultura familiar e a cultura escolar. Esse desencontro impacta diretamente o envolvimento dos alunos, fragilizando sua motivação, disciplina e a projeção de futuro por meio da educação. Portanto, o afastamento das famílias do cotidiano escolar não deve ser interpretado apenas como desinteresse ou descaso, mas como reflexo de desigualdades sociais e simbólicas mais amplas, que devem ser consideradas na formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes.

Ademais, a vice-gestora ressaltou que, em sua percepção, o êxito escolar dos alunos está intimamente ligado ao comprometimento coletivo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Destacou que, se cada parte assumisse suas responsabilidades — o professor no que se refere às práticas pedagógicas e à escuta ativa dos alunos, e a família no acompanhamento e incentivo à trajetória escolar dos filhos —, os resultados tenderiam a ser mais satisfatórios. Além disso, enfatizou que a ausência desse engajamento mútuo compromete a construção de um ambiente propício à aprendizagem, à formação integral dos estudantes e à efetivação dos direitos educacionais.

A vice-gestora também relatou que a escola disponibiliza anualmente os uniformes escolares para os estudantes, incluindo o fardamento utilizado nas aulas de Educação Física. No entanto, apontou que alguns espaços da escola apresentam problemas de manutenção, como o não funcionamento de tomadas em determinadas salas, o que compromete o uso pleno dos recursos disponíveis. Apesar dessas limitações pontuais, destacou que a infraestrutura da Escola Municipal Nova Acolher é considerada satisfatória, especialmente quando comparada à realidade de outras instituições públicas da rede municipal de São Luís-MA.

Durante a observação, foi possível perceber sinais de exaustão emocional por parte da declarante, reflexo da sobrecarga de responsabilidades enfrentadas pela equipe gestora no cotidiano escolar. Ademais, demonstrou um sentimento de desgaste recorrente ao lidar com situações que deveriam ser consideradas básicas, como o cuidado com o espaço físico e o respeito aos alimentos oferecidos gratuitamente pela escola. Destacou que, por exemplo, a alimentação fornecida aos alunos durante o horário do recreio é comumente desperdiçada ou utilizada para promover “guerras de comida”, o que exige intervenções constantes da equipe pedagógica.

Diante desse cenário, mencionou a intenção de convidar profissionais externos para promover palestras e ações educativas voltadas à valorização do ambiente escolar, à higiene e à consciência coletiva. A profissional ressaltou, ainda, que atitudes como essas, embora pareçam simples, geram grande desgaste emocional e operacional tanto para ela quanto para os professores, os quais acabam assumindo funções que extrapolam o trabalho pedagógico. Esses comportamentos evidenciam o quanto a ausência de valores éticos básicos no ambiente escolar impacta diretamente a rotina e o clima institucional, reforçando a necessidade de um trabalho coletivo que envolva escola, família e comunidade.

Do ponto de vista pedagógico, a dimensão ética da educação ganha destaque nas reflexões de autores como Libâneo (2001), que aponta que o papel da escola vai muito além de repassar conteúdos, pois ela precisa também cultivar atitudes, valores e princípios éticos que sustentem uma convivência verdadeiramente democrática e o respeito mútuo entre todos. Afinal, ensinar não é apenas preencher mentes, mas também formar consciências.

Nessa mesma linha, Saviani (2008) reforça que a escola, enquanto espaço de formação, deve ser, antes de tudo, um lugar de formação de consciência. Para isso, é necessário que os sujeitos internalizem valores que são frutos de construções sociais, carregados de história, lutas e significados. Assim, mais do que cadernos e provas, o ambiente escolar precisa refletir humanidade, pois é nesse viés que se constrói o verdadeiro sentido da educação.

Para além disso, a vice-gestora também chamou atenção para uma questão desafiadora, as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes da escola no aprendizado dos conteúdos curriculares. Segundo ela, é visível o alto grau de desinteresse de boa parte dos alunos, que demonstram pouca ou quase nenhuma motivação para os estudos. Em muitos casos, sequer manifestam o desejo de trilhar um caminho acadêmico.

Na visão da vice-gestora, esse “descompromisso” está, em grande medida, relacionado ao contexto social e geográfico onde a escola está situada, um cenário marcado por

vulnerabilidade, exclusão e violência. Nesse contexto, estudar torna-se um objetivo distante, e o futuro acadêmico, para muitos, parece quase inalcançável. Além disso, pontuou que a maior parte dos estudantes reside nos arredores do bairro onde a escola está localizada, uma área marcada pela presença constante de facções criminosas. Nesse ambiente, é comum observar crianças e adolescentes passando grande parte do dia nas ruas. Em meio a esse cenário, muitos acabam incorporando práticas e valores que, gradualmente, fragilizam o vínculo com a instituição de ensino. As experiências cotidianas, marcadas pela exclusão e vulnerabilidade, estruturam disposições que se distanciam dos valores promovidos pela escola, contribuindo, assim, para a perpetuação da desigualdade educacional.

Bourdieu (1998) destacou que a escola não é neutra, longe disso. Ela funciona como um espelho seletivo, que só reflete com nitidez o habitus daqueles que já trazem consigo o brilho do capital cultural legitimado. Para os demais, a imagem devolvida é turva, desfocada, quase sempre desvalorizada. Desse modo, a instituição acaba por operar mecanismos de exclusão simbólica, nos quais o fracasso escolar deixa de ser visto como fruto de lacunas individuais e revela-se, antes, como sintoma de uma desigualdade estruturante. Tal desigualdade se inscreve no corpo e na trajetória dos sujeitos por meio da violência simbólica, sutil, mas cortante, que as instituições exercem de forma quase imperceptível.

Em meio a esse panorama, uma observação feita pela vice-gestora lança luz sobre uma contradição curiosa: os pais ou responsáveis de alunos com deficiência costumam estar mais presentes no cotidiano escolar dos filhos do que aqueles cujas crianças não possuem diagnóstico algum. Essa presença, que se manifesta especialmente durante reuniões pedagógicas e encontros formativos, tem, segundo a gestora, contribuído de forma decisiva para o acompanhamento pedagógico de parte desses estudantes.

Sob outra ótica, lançou um alerta acerca do desgaste emocional da equipe docente, que tem atingido níveis alarmantes. A escola, ciente da gravidade do quadro, tem recorrido com frequência a capacitações conduzidas por psicólogos, numa tentativa, ainda que paliativa, de conter a onda crescente de adoecimentos psíquicos entre os professores. Diante disso, testemunhou cenas dolorosas: docentes passando mal em plena sala de aula, tomados por crises de ansiedade, com o corpo em colapso diante da exaustão emocional. Esses episódios, longe de serem casos isolados, refletem um mal-estar profundo, alimentado pela frustração constante e por uma sensação de impotência diante da apatia ou até mesmo da resistência dos alunos em participar das atividades escolares. Com um semblante sério e um certo peso na fala, confessou

que, em toda a sua trajetória profissional, jamais havia se deparado com um ambiente tão marcado por manifestações de sofrimento psíquico entre os educadores.

Por fim, reiterou que, embora a escola se esforce em oferecer apoio, escuta e orientação, os pilares da ética, do respeito mútuo e dos valores morais devem ser fincados, antes de tudo, no seio da família e da comunidade. É no cotidiano doméstico e nas vivências coletivas do bairro que os alicerces do convívio são, ou deveriam ser, construídos. A esse respeito, Durkheim (1999) nos recorda que à escola não cabe apenas a missão de instruir, mas também, sobretudo, a de formar moralmente os indivíduos para a vida em sociedade, promovendo a internalização dos valores coletivos que dão coesão ao tecido social. Contudo, adverte que a função moral da educação só se cumpre plenamente quando há, ao menos, uma articulação mínima entre os sistemas de socialização, família, escola e comunidade, que sustentam, como colunas entrelaçadas, a transmissão de normas e valores partilhados.

Em contextos marcados pela desagregação social, como os que a gestora descreveu com olhar inquieto, esse elo se rompe ou se enfraquece, e o que deveria ser uma rede de apoio torna-se um emaranhado de silêncios, omissões e conflitos. A escola, então, vê-se transformada em um campo de tensão, no qual o ideal formativo esbarra, diariamente, nas barreiras da realidade concreta. Diante disso, não se pode interpretar o desinteresse estudantil nem o adoecimento docente como fenômenos isolados ou desvios de conduta, mas sim como expressões sintomáticas de um mal-estar social mais profundo, reflexos da fricção constante entre o projeto pedagógico da escola e as condições objetivas, por vezes adversas, do contexto em que está inserida.

Cumprido destacar que a opinião apresentada pela professora reflete, antes de tudo, a posição que ela ocupa no espaço escolar e institucional, marcada por determinadas expectativas profissionais, pressões cotidianas e interpretações próprias sobre o contexto educativo. Sua fala, ainda que relevante para compreender percepções internas à escola, não permite, por si só, acessar de maneira direta o capital cultural da família, tampouco situar com precisão o lugar que ela ocupa na estrutura social mais ampla. Trata-se, portanto, de uma leitura atravessada por seu viés profissional, construído historicamente e moldado pelas rotinas, valores e limitações presentes no ambiente escolar.

Além disso, o depoimento não oferece elementos suficientes para identificar as condições objetivas de inserção social da família, como práticas culturais, trajetórias educativas, recursos simbólicos disponíveis ou formas de participação social e comunitária. Dessa forma, a fala da professora, embora útil como indício, não se sustenta como base para conclusões

acerca do capital cultural dos responsáveis, uma vez que permanece restrita ao olhar institucional e às experiências parciais vivenciadas no cotidiano escolar.

3.2 Análise da vivência na Escola Nova Acolher

O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual é, por assim dizer, uma demanda de engajamento real e cotidiano de todos os que integram aquele espaço educacional. Não é de hoje que se percebe a escassa preparação acadêmica de muitos docentes diante das particularidades de alunos com deficiência, o que, somado à desinformação de outros profissionais envolvidos no fazer educativo, acaba por minimizar o florescimento das potencialidades desses estudantes. Trata-se de uma realidade que clama por um pacto coletivo. É preciso que professores, técnicos e familiares caminhem lado a lado, comprometidos com a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo. Nesse conjunto de esforços, ganha relevo a formação continuada dos profissionais da educação.

Para mergulhar, de fato, no universo dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, foi imprescindível o olhar atento e a presença constante da subcoordenadora da escola, figura que orientou cada passo da pesquisa, oferecendo suporte firme e valiosas indicações durante a vivência cotidiana no espaço educativo. Nesse emaranhado de vozes e ações, duas presenças revelaram-se verdadeiras peças-chave para a construção deste estudo: a professora K.S., professora de educação especial, cuja atuação vai além das paredes da sala de recursos e se desdobra no acompanhamento minucioso dos estudantes com deficiência intelectual, e o próprio acompanhamento dessas crianças e adolescentes em suas trajetórias dentro da sala de aula regular.

A participação ativa da professora K.S., marcada por um comprometimento que transborda os limites do ofício, foi decisiva para lançar luz sobre as engrenagens, por vezes invisíveis, que movem, ou travam, a inclusão escolar. Seu saber, forjado na prática, aliado à escuta sensível, permitiu uma compreensão mais aprofundada das necessidades, dos desafios e dos pequenos avanços vivenciados pelos alunos com deficiência intelectual.

Por outro lado, acompanhar de perto o trabalho dos professores do ensino regular revelou-se tarefa quase impossível, devido à constante rotatividade desses profissionais. Além disso, por se tratar de uma pesquisa voltada às pessoas com deficiência, muitos docentes demonstraram certo receio. Ainda assim, mesmo entre lacunas e silêncios, sua colaboração se fez presente, sobretudo por meio do preenchimento dos questionários, cuja análise será aprofundada nos capítulos seguintes.

Nesse cenário de ausências e presenças intermitentes, despontam com força os relatos densos da professora K.S., entrelaçados às observações in loco e às vozes dos próprios alunos, vozes que, apesar de muitas vezes abafadas pelo contexto institucional, dizem muito sobre o cotidiano vivido. O primeiro contato com a Sala de Recursos foi intermediado pela professora K.S., que apresentou esse espaço como um ambiente destinado ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, funcionando no contraturno das aulas regulares. Segundo seu relato, os estudantes que frequentam a escola no turno matutino participam do atendimento no período vespertino, e vice-versa. A professora destacou que um dos principais desafios enfrentados nesse contexto refere-se à conquista e ao engajamento dos alunos, ressaltando que as limitações impostas pela deficiência, a falta de formação adequada de muitos professores, questões estruturais da escola, a ausência de reforço pedagógico no ambiente familiar e a carência de estímulos diversos resultam em prejuízos significativos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante desse cenário, a professora enfatizou que o atendimento se fundamenta na construção de um vínculo afetivo sólido com cada criança e adolescente. Para isso, ampliou seus horários de aula e incentivou os alunos a expressarem seus sentimentos e vivências na Sala de Recursos. Da mesma forma, empenha-se em fortalecer a relação entre a escola, os estudantes e suas famílias, por meio de encontros periódicos, ciente de que seu trabalho, realizado das 7h30 às 11h30, enfrenta desafios singulares.

Destacou, ainda, que muitos alunos encontram dificuldades para estar presentes nesse horário, em grande parte devido ao uso de medicação controlada, que impacta diretamente sua rotina. Alguns dormem tarde, enquanto outros despertam lentamente, dependendo do tempo necessário para que a medicação produza efeito, chegando à escola cansados. Diante dessa realidade, a profissional adapta seu planejamento pedagógico para acolher a individualidade de cada aluno, reconhecendo que, mais do que ensinar, é necessário escutar e ajustar-se ao ritmo singular de cada um.

Além disso, relatou que, diante dos prejuízos evidentes causados pela ausência de estímulos adequados, elaborou, por iniciativa própria, uma apostila cuidadosamente estruturada para o processo de alfabetização, construída a partir de sua vivência e da identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. No acompanhamento cotidiano, aposta em intervenções individualizadas, adaptadas a cada educando, considerando seus interesses, ritmos e necessidades específicas.

Contudo, a referida profissional compartilhou episódios que ilustram o sofrimento silencioso (e, por vezes, ruidoso) de alguns estudantes: crianças que, em pleno espaço escolar, romperam em choro por não conseguirem acompanhar as atividades propostas. E o que fere não é apenas a dificuldade em si, mas o descaso de alguns docentes do ensino regular que, mesmo diante da necessidade, recusam-se a adaptar os conteúdos ou propor atividades específicas, utilizando como justificativa que tal flexibilidade comprometeria o ritmo das aulas e, em última instância, prejudicaria os demais alunos da turma. Tais posturas escancaram não apenas a negligência, mas também a persistência de práticas excludentes que, ao desconsiderarem a presença e os direitos dos estudantes com deficiência intelectual, reforçam as muralhas invisíveis que ainda se erguem dentro da escola. Afinal, o que está em jogo não é apenas o aprendizado, mas o reconhecimento pleno de que todos, sem exceção, têm o direito de pertencer.

Não obstante, a professora compartilhou que, mesmo na ausência de um laudo médico formal, não deixa de atender os alunos. Segundo suas palavras, não é raro que os professores percebam indícios de alguma deficiência ou necessidade de acompanhamento específico. Contudo, a burocracia no acesso aos serviços de saúde impede que o diagnóstico chegue a tempo de acompanhar o ritmo das urgências pedagógicas.

Seu trabalho, como ela mesma descreve, ancora-se em dois pilares: a confiança, cultivada com afeto desde os primeiros encontros, e o compromisso com o desenvolvimento integral de cada estudante. Além disso, descreveu que o aprendizado de crianças com deficiência, inclusive aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos, não segue o compasso apressado dos cronogramas.

Nesse compasso de cuidado e escuta, a professora ressaltou que cultivava uma relação afetiva sólida com seus alunos. Para ela, esse laço emocional não é mero detalhe, mas alicerce sobre o qual se ergue a confiança necessária à aprendizagem. Animada, revelou seu desejo de, em breve, desenvolver um projeto inteiramente voltado à arte, não como ornamento, mas como ferramenta potente de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Durante o diálogo com a professora, a presença de alguns alunos atendidos na Sala de Recursos ofereceu um vislumbre de sua prática pedagógica. Estavam presentes L. e G., ambos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e P., estudante com deficiência intelectual. A maneira como a professora se relacionava com as crianças evidenciava cuidado; a interação com os alunos não era mecânica, mas construída com pausas

necessárias e palavras encorajadoras. Segundo ela, o cuidado, a escuta atenta e o vínculo afetivo tecem o desenvolvimento integral no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Destacou que, com o passar do tempo, foi conquistando a confiança dos alunos, e foi justamente isso que a possibilitou compreender individualmente os interesses e as preferências singulares de cada um. Ela ressaltou que, quando a criança se sente segura, ousa perguntar, criar, imaginar e, sobretudo, ser. Por isso, sublinha que essa relação não nasce do dia para a noite, sendo uma construção lenta. Para ela, a Sala de Recursos transforma-se em um espaço onde cada aluno encontra a oportunidade de fortalecer sua autoestima e desenvolver, com liberdade, suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas.

Durante a observação do atendimento, os estudantes, à vontade, moviam-se com naturalidade e demonstravam uma satisfação genuína com a rotina ali vivida. Entre os presentes, destacava-se o aluno identificado pela inicial G., que exibia um nítido hiperfoco em desenhos geométricos. Segundo a profissional, esses detalhes tornam-se pontos de partida para a construção de atividades que dialoguem com suas preferências, na tentativa de canalizar o entusiasmo do aluno como motor para sua aprendizagem.

Um aspecto debatido por ela foi o descompasso visível entre o potencial dos estudantes e os recursos oferecidos na sala de aula comum. Muitos, por conta da ausência de estímulos apropriados, carregam consigo lacunas significativas no processo de alfabetização e letramento.

A prática docente, conforme os pressupostos de Vygotsky (1991), compreende a aprendizagem como um processo social e relacional, no qual a mediação do adulto tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os vínculos estabelecidos entre educador e educando tornam-se, assim, uma condição essencial para que a criança se aproprie de novos conhecimentos, especialmente no contexto da deficiência, no qual a confiança e a motivação afetam diretamente a participação e a persistência frente às atividades escolares.

Por fim, ao valorizar o potencial expressivo e artístico dos alunos, a professora mobiliza também aspectos afetivos e simbólicos da aprendizagem, conforme argumenta Wallon (2007), ao afirmar que o desenvolvimento infantil está intrinsecamente ligado às dimensões motora, afetiva e cognitiva, sendo a afetividade uma força motriz essencial na formação da personalidade e no interesse pelo aprender.

A instituição escolar Nova Acolher conta com um total de nove alunos diagnosticados com deficiência intelectual, dos quais alguns já possuem laudo médico formalizado, enquanto outros ainda aguardam a documentação oficial. Os estudantes identificados são: Y.G., do 7º ano; G., também do 7º ano; P., igualmente do 7º ano; J.A.; D.C., do 8º ano; S.R. e A.O., ambos do 6º ano; J.V., do 5º ano; e A.D., do 9º ano. Durante o acompanhamento dos alunos em sala de aula, nem todos os estudantes mencionados puderam ser observados de forma sistemática ao longo da pesquisa, em virtude do elevado índice de faltas apresentado por grande parte deles. Tal ausência frequente comprometeu o acompanhamento contínuo e aprofundado das interações e dos processos de aprendizagem desses alunos, dificultando uma análise mais abrangente e precisa.

Durante uma das visitas à sala de aula, foi possível acompanhar de perto o cotidiano escolar de J.A., aluno matriculado no oitavo ano. Sua presença, embora fisicamente constante, parecia marcada por certa distância; o aluno raramente dirigia o olhar ao professor, tampouco registrava os conteúdos explorados em aula. Foi nesse contexto que se identificou um hiperfoco evidente: o uso do celular. A princípio visto como obstáculo, esse recurso transformou-se em uma inesperada ponte de aproximação. Por meio da apresentação de jogos digitais aos colegas, J.A. encontrou uma forma singular de se conectar ao grupo, ainda que de modo restrito. Essa interação, porém, mostrou-se limitada, estando restrita ao universo dos jogos, sem conseguir expandir-se para outros campos do conhecimento ou despertar vínculos mais amplos com as práticas escolares.

A professora responsável, sensível às especificidades do aluno, relatou que as atividades direcionadas a ele passaram a ser adaptadas, com um nível de complexidade reduzido em relação ao restante da turma. Essa medida, ainda que necessária, foi uma tentativa de alinhar o ensino às suas necessidades particulares. No entanto, mesmo com tais adequações, J.A. continua demonstrando grande dificuldade em manter o interesse pelas disciplinas ministradas, um desafio constante que impacta diretamente sua participação e, consequentemente, seu rendimento escolar.

Sob o prisma pedagógico, tais comportamentos podem constituir nuances associadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no qual o chamado hiperfoco convive com dificuldades na atenção sustentada e na flexibilidade cognitiva (Barkley, 2014). Já Zimmer (2012), com sensibilidade, destaca que reconhecer e valorizar esses focos de interesse pode funcionar como uma verdadeira chave de entrada para o mundo interno do aluno. O educador pode, assim, aproveitar e construir pontes entre o universo particular da criança e

os conteúdos escolares. No entanto, é necessário também auxiliar o estudante a ampliar seus horizontes, diversificando os estímulos e favorecendo o desenvolvimento de novas habilidades.

Nesse cenário desafiador, a adaptação curricular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configuram-se como ferramentas que orientam o percurso rumo à inclusão, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência com dignidade no ambiente escolar (BRASIL, 2008). O grande desafio do professor é manter o respeito às singularidades sem comprometer o desenvolvimento integral do aluno. Para isso, são necessárias formação continuada, criatividade pedagógica e um suporte interdisciplinar articulado.

Durante a observação, ficou evidente que o aluno, ao interagir com os colegas, não o faz de forma espontânea ou constante. Sua participação parece depender de estímulos, ocorrendo, na maioria das vezes, apenas após o chamado direto do professor ou mediante insistência cuidadosa.

Em diálogo com outro professor, foi relatado que o aluno D.C., do 8º ano, raramente comparece às atividades escolares. Quando presente, demonstra considerável atenção durante as explicações. O docente mencionou que o aluno passou por um processo traumático, o que se reflete em uma postura desconfiada durante as interações, além de ser reconhecido pelos colegas como um aluno “especial”, fato que contribui para seu isolamento social na sala de aula. Essa exclusão por parte dos pares enfraquece a construção e o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais, essenciais para o desenvolvimento integral do estudante.

O professor ressaltou que o aluno em questão apresenta faltas recorrentes e dificuldades expressivas, tanto no aprendizado quanto no processo de alfabetização. É como se, a cada retorno à escola, precisasse “recomeçar do zero”.

Além disso, o referido profissional destacou que, logo no início do ano letivo, os docentes recebem uma lista com os nomes dos estudantes com deficiência e, diante disso, são instruídos a realizar intervenções “na medida do possível”. O professor confessou que, em muitos casos, observa-se uma tendência preocupante: a atribuição de notas que pouco ou nada dialogam com o real desempenho do aluno. Ainda assim, fez questão de destacar um ponto positivo nesse cenário: a presença de um tutor ou acompanhante pedagógico, quando garantida, faz diferença significativa. Quando há esse suporte, o estudante participa mais, arrisca-se e se permite acessar conhecimentos que antes lhe pareciam inalcançáveis.

Essa realidade ecoa as reflexões de diversos autores da Educação Especial e Inclusiva, que enxergam na escola um espaço simbólico de acolhida, de escuta e de construção

de pertencimento. A inclusão, como reforçam Booth e Ainscow (2011), não se limita à mera presença física do estudante nos corredores escolares. Pelo contrário, trata-se de criar as condições necessárias para que ele não apenas esteja, mas seja, participe, interaja, construa laços e desenvolva, com dignidade, todo o seu potencial.

Nesse cenário, o tutor surge como peça-chave, uma espécie de elo entre o aluno, a família e a escola. Segundo Carvalho (2010), o acompanhante pedagógico ou tutor permite um olhar mais próximo e sensível, oferecendo ao estudante um caminho personalizado, sob medida para suas demandas e singularidades. Mais do que um facilitador pedagógico, esse profissional também atua como mediador social, alguém que ajuda a romper os muros invisíveis do isolamento, lançando pontes que favorecem vínculos afetivos e a integração real ao grupo escolar.

Durante o acompanhamento ao aluno G., matriculado no sétimo ano, foi possível observar uma constância admirável; ele comparece tanto às aulas regulares quanto às atividades da sala de recursos com notável assiduidade. No entanto, G. tende a isolar-se, ora escrevendo no celular, ora desenhando, ora registrando discretamente algo em seu caderno. Sua interação com os colegas é escassa, quase tímida. Ainda que não manifeste comportamentos agressivos ou disruptivos, é nítido que os demais alunos mantêm certa distância.

A escrita de G. reflete suas particularidades. Seu texto começa com as palavras no meio da folha e continua sem alinhamentos ou pausas previsíveis. Diante da complexidade de sua escrita, alguns docentes não fazem intervenções diretas nem sugerem atividades específicas.

Contudo, em um dos acompanhamentos feitos a esse aluno, observou-se uma professora que se aproxima de G. com olhar atento e escuta disponível. Após concluir suas explicações, ela o chama para perto de sua mesa, conversa, pergunta, propõe e adapta. Suas ações, ainda que simples, carregam o peso simbólico de um gesto de reconhecimento.

Apesar disso, essa postura ainda soa como exceção em meio à ausência de estratégias pedagógicas sistematizadas. A maioria dos docentes, imersa nas exigências cotidianas e, muitas vezes, sem formação adequada para lidar com tamanha diversidade, acaba por reproduzir práticas que mantêm G. à margem.

Conforme relato dessa professora, G. costuma passar a maior parte do tempo em sala de aula desenhando ou escrevendo conteúdos que cria por conta própria. Seu comportamento, marcadamente introspectivo, revela um sujeito centrado em seu mundo interno. Além disso, frequentemente verbaliza pensamentos em voz baixa, sempre com o cuidado de não perturbar a aula ou incomodar os colegas. Ainda que sua intenção não seja

interromper o coletivo, tais comportamentos geram certo estranhamento entre os demais alunos, que acabam por se afastar.

A professora, sensível ao evidente hiperfoco do aluno em desenhar e escrever, busca adaptar, sempre que pode, algumas atividades para alinhar-se a essas preferências, na tentativa de manter o interesse e criar engajamento. Contudo, reconhece que tais ações ainda são esparsas, pontuais, quase paliativas, e não dão conta de promover uma inclusão que vá além do gesto momentâneo.

Nesse sentido, ela ressaltou a importância da presença de um tutor ou acompanhante pedagógico em sala, figura que, em sua visão, poderia funcionar como ponte entre as peculiaridades de G. e as exigências, por vezes rígidas, do currículo escolar. Seria, portanto, um mediador que criaria estratégias mais robustas para promover uma aprendizagem de fato significativa.

Ainda debatendo sobre G. durante as interações realizadas na sala de recursos, o aluno demonstrou uma afeição clara pelo espaço e pela relação construída com a professora K.S., cuja presença afetuosa, aos olhos do estudante, é uma das principais razões para sua frequência escolar. Em meio a conversas informais, confidenciou que gostaria de ter o diagnóstico de TDAH. Diante da escuta, explicou que, com base em vídeos e conteúdos que ele próprio buscou, concluiu que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade “não seria tão ruim quanto o autismo”, diagnóstico ao qual se associa. Nesse contexto, o desejo de “ter outro diagnóstico” pode ser lido como uma tentativa de aproximar-se de uma identidade menos estigmatizada, mais compreensível aos olhos dos outros e, possivelmente, mais aceita no ambiente escolar.

Segundo o próprio aluno, acredita que, se tivesse TDAH, os colegas se aproximariam com mais facilidade. Por trás dessa fala, que soa quase como um desabafo, revela-se a consciência de que certos diagnósticos carregam mais empatia social do que outros, como se houvesse uma espécie de hierarquia invisível entre os transtornos.

Esse depoimento, ao mesmo tempo delicado, evidencia o impacto das percepções sociais no ambiente escolar e o modo como os estigmas não apenas marcam, mas condicionam a experiência subjetiva e relacional dos estudantes. Ao dialogar com o aluno, buscou-se reafirmar que sua condição não deveria ser um entrave para o estabelecimento de laços afetivos. No entanto, ele relatou que é, com frequência, identificado pelos colegas como “o aluno autista”, rótulo que, segundo ele, se antecipa ao seu nome, às suas preferências e à sua história.

Esse tipo de classificação ergue muros simbólicos, reduzindo o sujeito a um diagnóstico, como se toda a sua existência pudesse caber em uma única palavra.

O relato de G. expõe o sofrimento silencioso que o processo de rotulação pode gerar no espaço escolar. Trata-se de uma dor subjetiva, mas socialmente produzida, que corrói as possibilidades de pertencimento. Como já advertia Erving Goffman (1988), o estigma atua como um selo social que desqualifica o indivíduo por inteiro, um “sinal” que, ao invés de informar, desfigura, eclipsa. Na mesma linha, Bourdieu (1998) nos lembra que as classificações sociais carregam em si uma força simbólica nada desprezível, pois não apenas nomeiam, mas estruturam, interferem e hierarquizam. No contexto educacional, essa força se manifesta com nitidez, seja nos olhares que desviam, nos silêncios que excluem ou nas palavras que, sem perceber, fixam identidades de forma imobilizante.

O caso de G. mostra que, para além dos conteúdos curriculares e das metodologias inclusivas, é urgente que a comunidade escolar se repense como espaço de escuta e de desconstrução dos estigmas que ainda pairam sobre os corpos e mentes que destoam da norma.

Tais situações escancaram a urgência de ações intencionais por parte da escola para romper com preconceitos ainda enraizados. Nesse cenário, a sala de recursos desponta como um abrigo, um território de acolhimento onde, muitas vezes, o aluno finalmente se sente visto, estimulado e, acima de tudo, pertencente. É nesse espaço, construído pela escuta sensível e pela mediação delicada da professora especializada, que o estudante encontra alguma margem para existir em plenitude.

Entretanto, por mais potente que seja, a existência de um ambiente inclusivo isolado não dá conta, sozinha, do que se espera de uma escola verdadeiramente comprometida com a inclusão. É preciso que o compromisso ultrapasse as paredes da sala de recursos e se irradie por toda a instituição, que percorra os corredores, invada salas de aula, entre nos planejamentos, atravesse os olhares e se instale. Esses desafios revelam a necessidade incontornável de políticas educacionais robustas e de práticas pedagógicas sensíveis, que promovam, de fato, uma inclusão que vá além do discurso.

A aluna P., matriculada no 7º ano, compartilha a mesma turma que o colega G. Diferentemente de G., que parece ser mais recluso, P. revela maior capacidade de socialização, conseguindo estabelecer alguns vínculos interpessoais, ainda que frágeis. Embora enfrente dificuldades no processo de aprendizagem e necessite de estímulos constantes para manter-se focada nas atividades escolares, a aluna não relata ter vivenciado experiências de

estigmatização por parte dos colegas. Tal ausência talvez se explique, ao menos em parte, pelo diagnóstico de autismo em grau leve, em contraste com o grau moderado atribuído a G.

Nesse cenário, a habilidade expressiva de P. para o desenho encontra espaço para florescer. Talento esse que tem sido reconhecido e incentivado por professores da sala regular, mas, sobretudo, pela professora K.S. Durante os atendimentos na sala de recursos, P. demonstrou-se receptiva ao processo de aprendizagem, solidária com os colegas e, acima de tudo, segura de si. Em seus relatos, deixou claro que não se sente excluída nem reduzida a um diagnóstico, revelando uma percepção positiva de si mesma e de seu lugar na escola.

Em nítido contraste com a trajetória de P., o contato com a aluna A., do 6º ano, deu-se a partir de um episódio marcado pela necessidade urgente de acolhimento. Numa tarde comum, alguns alunos do sexto ano, turma da qual A. faz parte, bateram à porta da sala de recursos e relataram que a colega estava em estado de profundo abalo emocional. Segundo eles, a aluna chorava após ter sido alvo de uma fala hostil e preconceituosa, proferida por um funcionário da escola, que, em tom pejorativo, a chamou de “autista” durante uma interação ríspida.

A. chegou à sala de recursos e, em meio às lágrimas, compartilhou o ocorrido, revelando uma mistura de tristeza e constrangimento. Embora demonstrasse plena consciência de sua condição diagnóstica, deixou claro que o que lhe causara dor não foi o nome em si, mas o modo como ele foi lançado contra ela, carregado de desprezo. Ao relatar a situação, A. revelou que reconhece sua deficiência, mas não gostaria que isso fosse utilizado como uma ofensa. Para ela, o problema não está na palavra, mas no tom. Como bem pontuou, o uso depreciativo do termo abalou profundamente sua estabilidade emocional.

Esse episódio lança luz sobre os mecanismos, muitas vezes silenciosos, de estigmatização presentes no espaço escolar. Conforme Erving Goffman (1988), o estigma atua como um processo de desacreditação da identidade, reduzindo o sujeito à sua condição diagnosticada, como se essa fosse sua única face possível. No caso de A., o diagnóstico de autismo foi mobilizado não como reconhecimento, mas como agressão, um marcador depreciativo que feriu seu sentimento de pertencimento e abalou sua autoestima.

Mais do que um simples incidente, a atitude do funcionário escolar configura aquilo que Pierre Bourdieu (1998) denomina violência simbólica: um tipo de dominação que não se impõe pela força bruta, mas pela sutileza dos significados. Nesse cenário, o campo escolar, que deveria ser território de construção e emancipação, acaba funcionando como reproduzidor de hierarquias simbólicas que naturalizam desigualdades e aprofundam os processos de exclusão.

Apesar do episódio, observa-se que a aluna A., no cotidiano escolar, demonstra capacidade de socialização, mantendo vínculos com um pequeno grupo de colegas com quem partilha afetos e experiências. No entanto, sua forma de se expressar carrega traços de ingenuidade e inocência. Em algumas situações, sua maneira de ser acaba gerando respostas ríspidas ou impacientes por parte dos colegas, o que revela a presença de barreiras sutis à convivência.

Em termos pedagógicos, A. se mostra participativa: acompanha as aulas com atenção, realiza registros escritos e se empenha nas tarefas propostas. No entanto, apresenta dificuldades de concentração. Esse déficit de estímulo adequado repercute em seu desempenho acadêmico, que permanece aquém do esperado, apesar de sua dedicação e presença constante em sala de aula.

Compartilhando a mesma turma de A., a aluna S. (6º ano) desenha um perfil de socialização bem diferente. Observou-se que ela mantém interações bastante restritas com os colegas, sem laços afetivos consolidados no grupo. Apesar disso, quando chamada, responde com gentileza e participação, mostrando-se solícita e atenta às atividades propostas em sala de aula.

Em conversa com o professor responsável, ficou claro que S. enfrenta um déficit significativo no processo de aprendizagem, o que demanda reforço constante por meio dos atendimentos na sala de recursos. Um comportamento que se repete com frequência é a tendência à repetição de falas durante conversas e a dificuldade em fixar a memória recente, o que a leva a esquecer rapidamente conteúdos ou informações que acabara de mencionar. Embora involuntário, esse padrão de comportamento tem despertado estranhamento entre os colegas, criando um muro invisível que a afasta e contribui para sua exclusão social. Ao contrário da aluna A., que, apesar da fragilidade emocional, consegue construir vínculos afetivos com seus pares, S. permanece mais reclusa, participando pouco das dinâmicas coletivas, reforçando seu isolamento e invisibilidade no cenário escolar.

Os acompanhamentos descritos desenrolaram-se tanto no ambiente da sala de aula regular quanto na sala de recursos multifuncionais. A observação cuidadosa do desempenho escolar e das interações sociais dos alunos no contexto da sala regular permitiu uma análise mais próxima e individualizada dos seus processos pedagógicos e relacionais, além de revelar como seus diagnósticos são percebidos e tratados por professores e colegas. Notou-se que, nesse espaço, os alunos com deficiência intelectual frequentemente se deparam com maiores desafios

de socialização e engajamento, tornando-se, não raro, alvos de estigmas ou, pior ainda, vítimas de invisibilização velada.

Em contrapartida, na sala de recursos, o cenário se mostrou outro: um espaço acolhedor, onde compartilham seus interesses e hiperfocos, revelando seus desejos e até fragmentos de suas vidas familiares e sociais. Ali, a relação de confiança construída com a professora responsável configurou-se como um refúgio simbólico que contrastava fortemente com as dificuldades enfrentadas na sala regular. Essa diferença nítida entre os dois ambientes é um claro sinal da importância de práticas pedagógicas alicerçadas na escuta ativa, no acolhimento genuíno e no respeito à singularidade de cada sujeito, promovendo não só o progresso acadêmico, mas também o fortalecimento emocional e social dos alunos com deficiência.

Ao longo do período de observação, tornou-se evidente uma participação tímida por parte dos professores regentes no processo da pesquisa. De modo geral, esses profissionais pareciam mais voltados a cumprir à risca o conteúdo curricular e a preservar a disciplina, especialmente diante das condutas desafiadoras manifestadas por alguns estudantes. Esse quadro desenhou, assim, uma dicotomia clara e preocupante: enquanto os alunos com deficiência encontram na sala de recursos um refúgio de acolhimento e estímulo, na sala regular se deparam com barreiras invisíveis, mas contundentes, que fragilizam seu engajamento e limitam sua participação plena.

CAPÍTULO 4 – FACHADAS, ESTIGMAS E PERFIS SOCIAIS: Uma análise das famílias e atores da instituição escolar

Nas entrevistas, foi possível a participação de diferentes atores diretamente relacionados ao processo de inclusão: diretores, professores regulares, o professor da sala de recursos multifuncionais, familiares e os próprios alunos com Deficiência Intelectual (DI). A decisão de coletar essas diferentes vozes teve a intenção de enriquecer a interpretação das dificuldades, dos progressos e da visão que fundamentam a experiência diária de inclusão escolar nesse âmbito. As respostas foram organizadas de acordo com a conexão institucional segundo a qual os narradores estavam relacionados uns aos outros, ou seja, como administradores, professores, professor da sala de recursos, membros da família e alunos.

4.1 Entrevista com as gestoras da Escola Nova Acolher

O feedback das gestoras reflete temas comuns de barreiras estruturais, pedagógicas e sociais à participação de alunos com deficiência intelectual. A amostra envolveu duas profissionais formadas em educação e experientes na administração de escolas públicas: uma diretora com formação em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar e 15 anos de experiência na rede pública de ensino, e uma vice-diretora, também pedagoga, com pós-graduação em Educação Inclusiva e 12 anos atuando na educação básica. Ambas possuem trajetórias consolidadas na gestão educacional e já tiveram contato prévio com alunos com deficiência intelectual em contextos profissionais anteriores.

Ambas concordaram com a necessidade de reformar a forma como a escola é administrada. Uma delas foi direta ao afirmar: “Podemos fazer melhor”. A outra declarou que o formato atual da escola não “atende adequadamente crianças com deficiência”. A gestora enfatizou que a estrutura física da escola apresenta limitações significativas, com ausência de rampas adequadas em alguns setores, banheiros não adaptados e salas de aula que não comportam adequadamente a circulação de cadeirantes ou alunos com mobilidade reduzida. Essa inadequação arquitetônica também está relacionada à escassez de recursos humanos, incluindo professores especializados e mediadores, o que compromete a eficácia das ações inclusivas. A vice-gestora complementou destacando que a escola conta com apenas duas professoras de educação especial para atender seis alunos com deficiência intelectual matriculados, uma proporção claramente insuficiente para garantir o acompanhamento individualizado necessário.

As interações e a comunicação entre a gestão e a equipe escolar foram detalhadas. Segundo uma entrevistada, o processo foi “muito bom, muito bem entendido”, o que indica um bom grau de fluência no diálogo institucional. A gestora relatou que realiza reuniões pedagógicas mensais com o corpo docente e mantém canais abertos de comunicação, incluindo grupos de WhatsApp e encontros individuais quando necessário. A outra, por sua vez, defendeu uma maior integração e formação coletiva, particularmente em relação aos alunos com deficiência intelectual. A vice-gestora observou que, apesar da boa vontade da maioria dos professores, há resistências veladas e falta de preparo técnico específico para lidar com as particularidades da deficiência intelectual, o que fragiliza as ações inclusivas, mesmo quando há disposição institucional para implementá-las.

Também houve diferenças em relação às famílias. Uma afirmou perceber o envolvimento dos pais como “ausente”, enquanto a outra o considera “presente”. A vice-gestora caracterizou a participação familiar como irregular e marcada por ausências nas reuniões escolares, atribuindo esse distanciamento a fatores socioeconômicos, como jornadas de trabalho extensas e dificuldades de transporte. A gestora, por outro lado, mencionou casos específicos de famílias bastante engajadas, que buscam ativamente a escola para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, participam de eventos e mantêm contato frequente com os professores. Essa variação pode decorrer do contato com diferentes grupos familiares ou de distintas percepções sobre o que se considera participação ativa.

Ambas indicaram que tiveram experiências anteriores com pessoas com deficiência intelectual em situações pessoais ou profissionais. Uma delas participou de um treinamento oficial promovido pelo município e concluiu cursos de inclusão durante a graduação. A gestora mencionou ter participado de uma formação de 40 horas oferecida pela Secretaria Municipal de Educação sobre práticas inclusivas, enquanto a vice-gestora cursou disciplinas específicas sobre Educação Especial durante sua pós-graduação. No entanto, ambas reconhecem que a formação continuada e especializada ainda é insuficiente, o que pode influenciar na qualidade do apoio educacional. A gestora foi enfática ao afirmar que “um curso de 40 horas não prepara ninguém para a complexidade do dia a dia com alunos com DI”, evidenciando a consciência sobre as lacunas em sua própria formação.

No que se refere à forma como os alunos com deficiência intelectual aprendem, a vice-gestora relatou que esses alunos “não tiveram sucesso devido ao desinteresse dos professores e à sua incapacidade de acompanhar o ritmo”. Ela foi particularmente crítica ao apontar que alguns docentes demonstram resistência em adaptar metodologias e materiais,

mantendo práticas tradicionais que não contemplam as necessidades específicas desses estudantes. A outra gestora reconheceu avanços pontuais, mas sinalizou que estratégias pedagógicas ineficientes e a escassez de pessoal qualificado continuam sendo obstáculos ao progresso. Relatou, ainda, casos de evolução em turmas onde os professores demonstram maior sensibilidade e disposição para experimentar abordagens diferenciadas, embora reconheça que essas iniciativas ainda são exceções, e não a regra institucional.

As principais dificuldades relatadas incluem: a indisciplina dos alunos, que, segundo a diretora, é intensificada pela falta de compreensão sobre as necessidades comportamentais específicas dos alunos com deficiência intelectual; o não envolvimento dos professores no planejamento da inclusão, evidenciado pela baixa adesão às formações internas e pela resistência em participar da elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI); a ausência de adaptações curriculares individualizadas, com a vice-gestora relatando que muitos professores aplicam as mesmas avaliações e atividades para todos os alunos, desconsiderando as adequações necessárias; a falta de formação continuada em deficiência intelectual, problema agravado pela descontinuidade das políticas de formação municipal; e a insuficiência de profissionais de apoio, com ambas as gestoras destacando a necessidade urgente de ampliação do quadro de mediadores e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como recomendações, ambas enfatizaram a importância da oferta de formação continuada voltada à inclusão, bem como da promoção de práticas empáticas entre professores e a comunidade escolar. Por um lado, uma das gestoras destacou o papel fundamental de “criar a conscientização dos professores sobre como lidar com os alunos de forma respeitosa”, evidenciando a dimensão ética da prática pedagógica. A gestora propôs a implementação de um programa permanente de formação em serviço, com encontros quinzenais focados em estudos de caso e na troca de experiências entre os docentes. A vice-gestora, por sua vez, sugeriu a criação de parcerias com universidades locais, com o objetivo de trazer especialistas que possam oferecer assessoria técnica continuada à equipe escolar, além da elaboração coletiva de um projeto político-pedagógico que incorpore, de forma efetiva, os princípios da educação inclusiva em todas as suas dimensões.

Considerando que a gestora integra o próprio contexto escolar, a análise sob a perspectiva de Goffman (1985) revela elementos significativos sobre a construção da fachada institucional. Os gestores constroem uma apresentação que reconhece publicamente as deficiências do sistema, o que funciona como estratégia de legitimação, protegendo sua imagem enquanto administradores conscientes e comprometidos (Goffman, 1967). A contradição entre

a avaliação positiva da comunicação interna e os múltiplos problemas relatados evidencia a distinção goffmaniana entre a “região de frente” (front stage), onde a performance institucional é apresentada de forma coesa, e a “região de fundo” (backstage), onde emergem as dificuldades reais (Goffman, 1985).

A transferência de responsabilidade para fatores externos, como o desinteresse dos professores, a falta de recursos e a formação insuficiente, constitui um processo de gerenciamento de impressões (impression management), que preserva a identidade profissional dos gestores ao deslocar o problema para outros atores ou limitações estruturais (Goffman, 1985). Dessa forma, a fachada institucional construída serve menos para transformar efetivamente a realidade da inclusão e mais para administrar as percepções sobre ela, permitindo que a escola mantenha sua apresentação pública como espaço inclusivo, alinhado aos discursos legais e sociais contemporâneos, apesar das evidências empíricas contrárias apresentadas pelos próprios administradores.

4.2 Análise das Entrevistas com os Professores da Escola Nova Acolher

As descrições dos professores retratam percepções relevantes sobre as práticas diárias de inclusão em um ambiente de educação regular. A amostra foi composta por três docentes que atuam na Escola Nova Acolher. É importante ressaltar que, por se tratar de um tema sensível, que envolve práticas pedagógicas muitas vezes desafiadoras, a aproximação com os profissionais ocorreu de forma gradativa, respeitando os tempos e as disposições individuais para o diálogo. Nem todos os docentes da instituição optaram por participar da entrevista, seja por receio de exposição, desconforto com o tema ou indisponibilidade de tempo, o que reflete, em certa medida, as próprias tensões e resistências presentes no cotidiano escolar em relação à educação inclusiva.

Entre os participantes, dois são professores regulares de disciplinas específicas: um professor de Matemática, com Licenciatura Plena na área e especialização em Educação Matemática, possui dois anos de experiência docente, todos na rede pública municipal; e uma professora de História, graduada em Licenciatura em História, com especialização em Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, conta com quatro anos de experiência na educação básica. Ambos atuam diretamente com turmas que incluem alunos com deficiência intelectual e enfrentam, diariamente, os desafios de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades diversificadas dos estudantes.

Em relação à estrutura da escola, suas percepções diferem: na opinião de um professor, é “boa”, enquanto, na do outro, é “razoável”. O professor de Matemática destacou que a escola dispõe de uma sala de recursos multifuncionais equipada, mas pontuou que faltam materiais concretos e manipuláveis que facilitariam a aprendizagem de conceitos abstratos por alunos com deficiência intelectual. A professora de História, por sua vez, avaliou a estrutura como razoável, citando a ausência de tecnologias assistivas e a inadequação de alguns espaços físicos para a plena circulação e participação de todos os alunos. Nenhuma das avaliações desconsidera o fato de que, mesmo quando existem condições mínimas para a inclusão, os recursos materiais e as adaptações práticas ainda não estão efetivamente implementados na maioria dos casos, o que compromete uma inclusão bem-sucedida.

Quanto ao apoio da gestão escolar, há opiniões divergentes. Um docente classificou esse apoio como “justo”, reconhecendo o esforço da direção em mediar conflitos e buscar soluções, ainda que limitadas pela escassez de recursos. O outro apontou a indisciplina como um desafio, relatando dificuldades em obter respaldo da gestão em situações envolvendo comportamentos inadequados de alunos com e sem deficiência. Isso evidencia uma fragilidade percebida no apoio pedagógico e na resolução de conflitos, especialmente no que se refere à gestão da disciplina em sala de aula.

Os professores demonstraram familiaridade com o trabalho com alunos com deficiência intelectual em diferentes níveis. O professor de Matemática mencionou experiências anteriores com alunos com deficiência intelectual durante estágios na graduação, enquanto a professora de História relatou ter trabalhado também com alunos com deficiência visual e auditiva em escolas anteriores. Contudo, apenas um deles cursou disciplinas relacionadas à educação especial durante a formação inicial, especificamente uma disciplina optativa de 60 horas sobre Fundamentos da Educação Especial. Ambos participaram de formações oferecidas pela rede municipal, demonstrando interesse em aprimorar suas práticas, ainda que de maneira limitada. O professor de Matemática relatou ter participado de uma oficina de 20 horas sobre estratégias de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem, enquanto a professora de História mencionou uma palestra de sensibilização sobre inclusão, com duração de apenas 4 horas, considerada insuficiente para sua formação.

Questionados sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, ambos os professores relataram a presença de dificuldades significativas, atribuídas, em parte, à ausência de acompanhamento individualizado por mediadores e ao apoio familiar inconsistente. O professor de Matemática foi enfático ao afirmar que “sem o acompanhamento

de um mediador na sala, fica impossível dar atenção individualizada e, ao mesmo tempo, manter a turma engajada”. Um dos docentes sugeriu a implementação de um “plano de tutoria com envolvimento familiar”, propondo encontros periódicos entre escola e família para acompanhamento sistemático do desenvolvimento do aluno. O outro reconheceu um “progresso razoável” nas habilidades sociais e comunicativas, mas apontou avanços limitados nos conteúdos curriculares específicos, em razão da formação insuficiente e da escassez de materiais adaptados.

Quanto à socialização dos alunos, os dois professores também observam uma tentativa de integração, bem como obstáculos remanescentes. Um observou que, embora os alunos tenham se tornado mais comunicativos ao longo do ano letivo, “eles ainda não acompanham o grupo” nas atividades coletivas, apontando para uma tensão entre inclusão social e desempenho acadêmico geral. A professora de História relatou episódios de bullying velado e exclusão durante trabalhos em grupo, situações que exigiam sua intervenção constante e sensibilização da turma.

O engajamento dos alunos nas atividades escolares foi identificado como uma área de fraqueza por ambos os docentes. Um dos professores disse que fornece ao aluno “atividades em diferentes níveis”, tentando elaborar exercícios simplificados enquanto a turma realiza atividades mais complexas, embora reconheça que essa prática é feita de forma improvisada e sem orientação técnica adequada. O outro professor disse que o aluno “não está participando do que eu consideraria razoável”, relatando que frequentemente o estudante com DI permanece isolado durante as aulas, realizando atividades desconectadas do conteúdo trabalhado com o restante da turma, o que reforça o fato de que a adaptação curricular é insuficiente ou inadequada.

As principais dificuldades citadas pelos professores regulares incluem: indisciplina generalizada na sala de aula, agravada pela superlotação das turmas e pela dificuldade em manter a atenção de todos os alunos simultaneamente; desrespeito entre os alunos, manifestado em comentários depreciativos e atitudes excludentes dirigidas aos colegas com deficiência; problemas com o trabalho dos educadores, incluindo sobrecarga de atividades burocráticas e administrativas que reduzem o tempo disponível para planejamento pedagógico; ausência de materiais adequados, como jogos pedagógicos adaptados, recursos tecnológicos e materiais concretos que facilitariam a compreensão de conceitos abstratos; e ausência de estratégias sistematizadas para trabalhar especificamente com indivíduos com deficiência intelectual.

Algumas das ideias e recomendações apresentadas pelos professores incluem: planejamento pedagógico individualizado, com a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) para cada aluno com DI, construídos colaborativamente entre professores regulares, professor da sala de recursos e família; supervisão mais rigorosa da administração escolar, incluindo acompanhamento sistemático das práticas inclusivas e feedback construtivo aos docentes; treinamento contínuo para professores, com formações específicas sobre deficiência intelectual, estratégias de ensino diferenciadas e uso de tecnologias assistivas; avaliação mais precisa e qualitativa do que os alunos aprenderam, substituindo ou complementando as avaliações padronizadas por instrumentos que considerem os avanços individuais de cada estudante; e fornecimento de recursos de ensino adaptados, incluindo materiais manipuláveis, softwares educacionais acessíveis e jogos pedagógicos.

A professora da sala de recursos multifuncionais da Escola Nova Acolher contribui na entrevista como uma forma relevante e diferenciada de entender os desafios e perspectivas de incluir alunos com deficiência intelectual. Vale também mencionar que a professora, que tem 56 anos, é efetiva na instituição e possui mais de 18 anos de experiência naquele local. Em sua formação, ela apresenta um perfil multidisciplinar singular, pois é graduada em Enfermagem, possui curso de Normal Superior, formação em Educação Técnica, é licenciada em Pedagogia (com ênfase em saúde mental) e mestranda em Tecnologias Educacionais. Sua formação integra saúde e educação e proporciona uma perspectiva mais ampla e diferenciada sobre o que os alunos com deficiência intelectual necessitam, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do desenvolvimento integral.

A referida profissional apresenta uma avaliação positiva sobre a infraestrutura física da escola, destacando que a sala de recursos está adequadamente equipada com materiais pedagógicos diversificados, jogos, computadores e outros recursos tecnológicos. No entanto, enfatiza que o vínculo entre a equipe pedagógica, gestão e as famílias poderia ser significativamente mais forte e colaborativo. Na relação com a sala de aula regular, por exemplo, como ela coloca, a parceria entre pais e escola “não é de compromisso”, o que prejudica substancialmente a continuidade da tarefa pedagógica e a generalização das aprendizagens desenvolvidas na sala de recursos para outros contextos.

Tendo trabalhado por muitos anos com alunos com deficiência intelectual, a professora indica que seu trabalho na sala de recursos é inspirado e fundamentado pela “questão do respeito, amor e luta contra a exclusão e desigualdade”. Ela aponta os ganhos significativos que a sala de recursos trouxe para os alunos do ponto de vista pedagógico, social e afetivo,

citando casos de estudantes que desenvolveram maior autonomia, autoestima e habilidades acadêmicas básicas através do atendimento especializado. No entanto, a professora observa um vazio significativo e preocupante na interação entre professores regulares e alunos com deficiência: “os professores não aceitam os alunos, não os acolhem e não se responsabilizam por eles”. Essa afirmação representa uma percepção preocupante e traz à tona uma reificação problemática da inclusão, na qual o ônus da educação dos alunos com DI é colocado inteiramente sobre a sala de recursos e a professora especializada, eximindo os demais docentes de sua responsabilidade compartilhada no processo inclusivo.

Com relação às barreiras para a aprendizagem e inclusão, a professora da sala de recursos enfatizou de forma veemente a falta de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) estruturados e efetivamente implementados, a ausência de apoio psicológico sistemático aos alunos e suas famílias, a inexistência de acompanhamento fonoaudiológico para aqueles que apresentam também dificuldades de linguagem, e a escassez de materiais pedagógicos adequados e específicos para diferentes níveis de comprometimento cognitivo. Adicionalmente, apontou a descontinuidade das políticas públicas de formação docente e a rotatividade de professores como fatores que dificultam a construção de vínculos estáveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de longo prazo.

4.3 Análise das Entrevistas Aplicadas aos Alunos da Escola Nova Acolher

As entrevistas com os alunos foram coletadas após algum conhecimento e aproximação, por isso, assumimos que o momento de escuta aconteceu de forma espontânea e respeitosa, sem qualquer tipo de imposição ou entrega repentina. A estratégia visava construir um ambiente seguro onde os alunos pudessem se abrir sobre suas emoções. No entanto, percebeu-se que muitas das respostas dadas foram apenas breves e pouco desenvolvidas, não apresentando a devida extensão esperada, o que também pode ser consequência da dificuldade de comunicação que é natural para alguns alunos, do medo de serem expostos ou do vocabulário limitado. Essa característica exige que o pesquisador tenha uma leitura interpretativa mais sutil, levando em consideração o vínculo de relacionamento emocional e o contexto cognitivo em que esses alunos estão inseridos.

Através da escuta ativa dos alunos com deficiência intelectual, surgem questões centrais no processo de inclusão escolar. Um entrevistado de 13 anos expressou sua gratidão pelo espaço na escola; ele “gosta da escola” e “vai à escola para estudar”. Seu relacionamento com outras pessoas é descrito como “bom”, tanto com colegas quanto com professores,

sugerindo um grau de aceitação. Mas quando o aluno foi questionado se o diagnóstico impactou o tratamento que está recebendo, ele respondeu que “ninguém quer falar com ele”, evidenciando a presença de estereótipos ainda visíveis no cotidiano. As consequências dessa rejeição se refletem na forma como ele descreve o que sente ao vivenciá-la: “se sentiu triste” quando ouviu comentários sobre seu diagnóstico.

Em termos de aprendizagem, o aluno reconhece algumas barreiras: “ele acredita que o fato de ser diagnosticado torna mais difícil”. O aluno também menciona que encontra obstáculos porque “algumas crianças zombam” ou “não ajudam”. Essa visão também é evidente quando o aluno diz que, para ele aprender melhor, “outras crianças precisam prestar atenção na aula”. Apesar disso, o aluno está envolvido nas atividades escolares com o apoio do pai e vê a escola como um lugar que lhe permite “comunicar-se com as pessoas e ter responsabilidade por si mesmo”.

Outro aluno de 12 anos acrescentou informações sobre as relações sociais e a vida escolar. Ele declarou que gosta de frequentar a escola pelos “lanches e estudos”, gosta da escola e do professor de Português, mas considera difíceis os relacionamentos com os colegas: “Agora só tenho um amigo, e ele é ‘mais ou menos’; o resto não tem um bom relacionamento”. O aluno descreveu claramente os efeitos do diagnóstico em sua vida escolar. Ele disse que algumas pessoas o tratam mal por causa de sua condição e que “o intimidaram dizendo que ele usa fraldas”. Também houve comentários ofensivos feitos por outros alunos: “Fiquei triste quando me chamaram de idiota e burro”. Essas experiências demonstram uma escola ainda despreparada para lidar com a diferença de forma inclusiva e respeitosa. O aluno também reconhece que pode participar das atividades, ainda que enfrente dificuldades, como a legibilidade de sua escrita ou a manutenção da atenção durante a explicação dos professores. Além disso, afirma que gosta da sala de recursos porque é “silenciosa” e sente que a escola o faz se tornar “mais educado e mais obediente”.

Com relação à interação familiar, ele relatou que seu relacionamento familiar era “muito bom” e que podia “fazer lição de casa com sua mãe e irmã”. Esses achados destacam o papel da família no apoio à educação de crianças com deficiência intelectual.

Outro aluno apresenta uma visão mais favorável de sua experiência na escola. Quando perguntado se gosta de ir à escola, ele diz que sim, acrescentando que “quando está triste em casa, vai para a escola e gosta porque eles entregam livros úteis”. Seu relacionamento com professores e amigos é relatado como “bom” e ele afirma não ser discriminado por causa do diagnóstico, já que, segundo o entrevistado, “eles o tratam como um aluno”. Mesmo assim,

o aluno admite que “às vezes as pessoas não entendem o que ele diz”, o que pode dificultar sua participação. Alguns professores “não explicam direito”; ele tem “dificuldade com atividades”, diz ele. Mesmo assim, ele diz que gosta da sala de recursos “porque acorda cedo” e é bem-vindo lá pelos colegas: “os colegas gostam dele”. O pior dia que ele já teve foi na escola: “o primeiro dia, foi difícil se adaptar”, e seus melhores momentos são, segundo ele mesmo, “as boas notas que tiro”, e isso significa para ele algum reconhecimento e apreciação por seu trabalho. Em casa, ele faz seu trabalho escolar com a ajuda da mãe, mas acrescentou “às vezes ele não se lembra” e “vem cansado”. Quanto ao lugar da escola na vida familiar, ele diz que o ajudou “a ser uma pessoa melhor, que é ir ao banheiro sozinho e fazer lanches” — os marcadores de autonomia pessoal.

Outro aluno (de 14 anos) mostrou uma falha severa em denominar a situação escolar e de aprendizagem. Ele disse que não gosta de ir à escola “por causa do barulho” e caracteriza a escola como “normal” em termos de relacionamentos com professores e colegas. Embora ele diga que o diagnóstico “não influencia” o tratamento, ele admite que sua condição afeta o desempenho nas atividades: “influencia, porque ele não consegue realizar; ele não está presente em testes e atividades”. O barulho é um desconforto proeminente e uma barreira de aprendizagem, referido várias vezes como um motivo para não conseguir escrever ou se concentrar. No entanto, o aluno diz que gosta da sala de recursos “porque é mais silenciosa”, e traz alguma melhoria no desempenho. O entrevistado reflete sobre as experiências na escola, afirmando que nunca passou por experiências difíceis, mas acha as “atividades difíceis”. Ele também não mencionou nenhum ponto alto, o que pode indicar um certo distanciamento emocional da escola. Em casa, mesmo com a ajuda da mãe, ele diz que “não consegue aprender”. E, por fim, ele diz que a escola é uma forma de ajudá-lo a “lidar com as pessoas e se relacionar com o que elas significam”, sugerindo a influência positiva no estilo de comunicação interpessoal, embora marcada também por limitações cognitivas e ambientais.

As entrevistas com os alunos da Escola Nova Acolher mostram maneiras específicas pelas quais os alunos com DI vivenciam a escola. Nesse sentido, o espaço escolar é sentido como ambivalente: por um lado, proporcionando acolhimento, estrutura e apoio, especialmente a sala de recursos e o relacionamento com alguns professores, e por outro, reproduzindo situações de exclusão, discriminação e dificuldade de adaptação. Dois alunos vivenciaram discriminação direta de colegas e, em alguns casos, de professores na forma de abuso verbal e bullying relacionado ao diagnóstico. Essas experiências destacam a presença do estigma e a precariedade do clima escolar em conviver com a diferença. Os outros dois alunos

não informam que o diagnóstico interfere nas relações sociais, enfatizando um certo nível de aceitação pelos colegas.

Em termos do próprio processo de aprendizagem, as declarações revelam que, em vez de enfrentarem desafios abstratos, os alunos muitas vezes enfrentam questões concretas, como problemas de concentração. Para esses alunos, ler, escrever e compreender conteúdos pode ser particularmente difícil; além disso, o ambiente escolar, muitas vezes barulhento e perturbador, pode transformar o estudo em sala de aula em um verdadeiro fardo em determinados momentos. No entanto, a sala de recursos foi apreciada como um ambiente mais silencioso e acolhedor que apoia o engajamento ativo e o desempenho. Também é essencial mencionar o papel da família na promoção da aprendizagem, com ênfase particular na mãe. Dito isso, há alunos que veem restrições mesmo na presença desse apoio, indicando a natureza complexa da educação.

Por fim, os resultados obtidos aprofundam a consideração da própria escuta dos alunos como uma ferramenta fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, levando em conta não apenas o direito de estar matriculado, mas a plena participação e o respeito pela subjetividade de cada aluno.

4.4 Crenças Familiares e Seu Impacto nos Professores, Escola e Alunos

As entrevistas realizadas com os responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual da Escola Nova Acolher descortinam um panorama marcado por fragilidades. Entre sentimentos de angústia, resistência e esperança renitente, as narrativas das quatro famílias participantes, em sua maioria mães, com idades entre 33 e 52 anos e escolaridades que vão do ensino fundamental ao ensino médio, emergem como vozes que carregam consigo a força simbólica de quem vive o ritmo tenso e descompassado da inclusão.

Ao adentrar o universo doméstico dessas famílias, nota-se que o capital cultural (Bourdieu, 1998) disponível não se distribui de maneira homogênea. Nos relatos, notaram-se distintos recursos culturais e educacionais, desde a ausência quase absoluta de livros até práticas esporádicas de leitura. Essas diferenças demonstram o modo como cada família, a seu tempo e jeito, mobiliza o pouco ou o muito que tem.

Nesse cenário, ganham relevo variações qualitativas que apontam para classes diversas, moldadas por trajetórias que carregam marcas profundas de desigualdade. Há famílias que se aproximam da escola; outras, mesmo enfrentando limitações, fazem da relação com a instituição um caminho de orientação para o futuro dos filhos.

A mãe da aluna P. relatou possuir o ensino médio completo e ser a única responsável pelos cuidados da filha, carregando sozinha o peso das demandas cotidianas. A família vive exclusivamente do Benefício de Prestação Continuada (BPC), recebido em nome da criança, o que evidencia uma vulnerabilidade econômica estrutural que atravessa, como um fio silencioso, todas as demais esferas da vida familiar. Mencionou ter dois filhos e não possuir cursos profissionalizantes, circunstância que estreita, quase ao limite, suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e reforça a dependência do benefício socioassistencial.

No que diz respeito aos hábitos culturais, contou que não há prática de leitura em sua residência, ainda que disponham de cerca de trinta livros, majoritariamente materiais escolares, com apenas alguns exemplares de uso pessoal. A presença física desses livros, repousando nas prateleiras como objetos mudos, dissociada de práticas regulares de leitura, ilustra uma relação específica com o capital cultural objetivado: os bens estão lá, visíveis, mas ainda não encontram ressonância no habitus familiar (Bourdieu, 1979). A mãe explicou que raramente auxilia as crianças nas atividades escolares, já que os filhos recebem apoio particular para os estudos.

Quanto ao acesso a bens culturais mais amplos, informou que não costuma levar as crianças a atividades como teatro ou cinema, sugerindo barreiras que não são apenas econômicas, mas também simbólicas. Acrescentou que não possui computador em casa, mas dispõe de acesso à internet e à televisão. Ressaltou, ainda, que não há um espaço específico dedicado à leitura ou aos estudos no ambiente doméstico.

Apesar das limitações estruturais que se acumulam, a mãe faz questão de participar de todas as atividades promovidas pela escola e acompanha de perto o desempenho da filha. Além disso, reconheceu que o processo de aprendizagem ocorre predominantemente no âmbito particular, não havendo, portanto, um momento sistemático de reforço escolar em casa. Por fim, expressou o desejo de que a filha ingresse na faculdade. Destacou sua expectativa de que P. aproveite ao máximo as oportunidades escolares, mantenha bom desempenho nas atividades e cultive relações saudáveis com professores e colegas.

A mãe do aluno L informou possuir o ensino médio completo e ser a principal responsável pelos cuidados do filho. Relatou ter concluído cursos de camareira e confeitaria, exercendo atualmente atividades relacionadas à confeitaria como autônoma, enquanto o marido também atua de forma autônoma, prestando serviços em uma academia, caracterizando uma estrutura familiar onde ambos os genitores contribuem economicamente.

Descreveu que em sua residência há o hábito de leitura, sobretudo de livros religiosos, principalmente os Salmos bíblicos, possuindo um acervo considerável, com mais de trinta exemplares, entre os quais se incluem diversos livros paradidáticos fornecidos pelas escolas. Além disso, a mãe destacou que mantém uma boa frequência nas atividades escolares e comparece a todas as reuniões, evidenciando um padrão de envolvimento ativo com a instituição educacional.

Relatou ainda que o filho ainda não sabe ler e apresenta dificuldades de aprendizagem, motivo pelo qual costuma realizar leituras para ele. Essa mediação materna na relação com a cultura escrita revela uma forma de capital cultural incorporado que, embora limitado pela não alfabetização do filho, permite a manutenção de práticas de letramento no ambiente familiar. Informou ainda que, em casa, tem o hábito de assistir a filmes, além de possuírem acesso à internet e à televisão. Além disso, contou também que o filho dispõe de vários cadernos de desenho, bem como de uma mesa e uma cadeira de estudos utilizadas para as atividades escolares.

A informante afirmou que auxilia o filho nas tarefas escolares e que acredita que, devido à deficiência e às dificuldades de aprendizagem, ele possivelmente não conseguirá ingressar no ensino superior. Explicou que chegou a considerar não matriculá-lo no ensino médio, receosa de que ele não conseguisse acompanhar o ritmo dos demais alunos; contudo, tem repensado essa decisão, avaliando a importância de sua continuidade nos estudos.

Quanto às expectativas em relação à escola, expressou o desejo de que o filho receba um aprendizado significativo, que possa levar para a vida toda, deslocando o foco da certificação formal para a apropriação efetiva de conhecimentos que tenham valor de uso no cotidiano.

Durante a entrevista realizada com o pai do aluno G., foram colhidas diversas informações sobre seu perfil e sua relação com a educação do filho. O entrevistado possui ensino médio completo e é o único responsável pelos cuidados da criança. Relatou ter concluído uma série de cursos complementares: Bombeiro Civil, Heliponto, Balizamento, Distribuidor, Vigilante, Operador de Máquinas, Informática Completa, Chefia e Liderança, Transporte de Valores e Organização de Eventos. Esse conjunto de qualificações revela um investimento contínuo em formação técnica e profissional, sugerindo uma valorização do conhecimento formal e da capacitação permanente como estratégia de ascensão ou, ao menos, de manutenção de determinada posição social no mercado de trabalho.

Quanto aos hábitos de leitura, afirmou que lê com pouca frequência, mas demonstra interesse específico por livros jurídicos, especialmente códigos. Estima possuir entre onze e trinta livros em casa. Ressaltou, ainda, que busca incentivar o filho à leitura e que costuma assistir a programas educativos ao seu lado. Mencionou ainda que, em seu lar, há livros, televisão, materiais artísticos e, sobretudo, um espaço reservado especificamente para os estudos do filho.

Afirmou acompanhar de perto as atividades escolares, cobrando a realização das tarefas e incentivando a aprendizagem. Relatou que o aspecto mais importante de frequentar a escola é adquirir educação e conhecimento. Demonstrou o desejo de que o filho alcance o ensino superior. Por fim, informou que em sua casa há o hábito de ouvir música, especialmente em razão das sessões de musicoterapia realizadas com o filho.

A mãe da estudante S. relatou possuir ensino médio completo e informou ser portadora de dislexia crônica. Ao ser questionada sobre cursos profissionalizantes, afirmou não possuir nenhuma formação complementar. No que se refere aos hábitos culturais da família, descreveu que não há leitura frequente no domicílio. Quanto ao acervo de livros, mencionou que não possuem exemplares além dos materiais escolares da filha. Ainda assim, afirmou incentivar a leitura da criança.

Ao falar sobre lazer, declarou que costuma praticá-lo, embora não tenha especificado quais atividades realiza. Relatou também que dispõe de televisão, internet e celular, no entanto afirmou nunca frequentar cinema ou teatro.

Indagada sobre as condições de estudo da filha, esclareceu que a criança possui um espaço adequado para realizar suas atividades escolares. Disse, ainda, que participa das reuniões escolares e acompanha as atividades da estudante, nutrindo o desejo de que a filha avance até o ensino superior. Por fim, ao ser questionada sobre o que considera mais importante para o sucesso escolar, destacou a importância de uma boa parceria entre família e escola, entendendo essa colaboração como aspecto indispensável para sustentar o desenvolvimento da estudante.

A análise comparativa desses quatro casos revela distintas formas de mobilização do capital cultural familiar no processo de escolarização, evidenciando como as desigualdades sociais se manifestam concretamente nas condições de acompanhamento pedagógico domiciliar. Enquanto a mãe de P apresenta limitações estruturais significativas e delega o acompanhamento pedagógico a terceiros, numa estratégia que expressa tanto a consciência das próprias limitações quanto a busca por alternativas compensatórias, a mãe de L demonstra um envolvimento direto e cotidiano, apesar das limitações de alfabetização do filho, caracterizando

uma forma de investimento pedagógico que se dá pela mediação permanente e pelo acompanhamento próximo.

O pai de G, por sua vez, apresenta o perfil de maior investimento em capital cultural institucionalizado, com múltiplas certificações profissionais e uma estruturação deliberada do ambiente doméstico para favorecer os estudos, revelando uma estratégia mais sistemática e planificada de acumulação de recursos educacionais. Já a mãe de S, marcada pela própria experiência de dislexia, demonstra uma tensão entre o desejo de proporcionar à filha condições de sucesso escolar e as limitações objetivas decorrentes tanto de sua condição pessoal quanto das restrições materiais da família.

Essas variações não expressam simplesmente diferenças individuais de interesse ou compromisso familiar com a educação, mas sim posições estruturalmente diferenciadas no espaço social, que condicionam as possibilidades objetivas de investimento educacional. A desigualdade no volume e na composição do capital cultural familiar, seja em sua forma objetivada (livros, materiais, espaços), institucionalizada (certificações, cursos) ou incorporada (disposições), produz condições desiguais para o acompanhamento escolar dos estudantes com deficiência intelectual, reforçando mecanismos de reprodução das desigualdades sociais mesmo em contextos que se pretendem inclusivos.

Cabe destacar que um dos pontos mais sensíveis discutidos nas entrevistas é como as famílias descobriram e aceitaram o diagnóstico de deficiência intelectual. Repetidamente, os relatos indicaram diagnósticos tardios, primeiro detectados por professores ou durante a pandemia de COVID-19, em vez de um acompanhamento clínico diligente. Essa lacuna de encaminhamento técnico teve consequências de longo alcance, uma vez que a falta de um laudo oficial tem sido o motivo usado por instituições para recusar apoio pedagógico e direitos educacionais.

Durante os relatos, uma das mães chorou durante a entrevista, ilustrando o sofrimento e a vulnerabilidade que cercam essa jornada. O atraso no diagnóstico expressa também as desigualdades no acesso aos serviços de saúde e a invisibilização das necessidades específicas das crianças com deficiência. A descoberta tardia implica, frequentemente, em anos de escolarização sem os suportes adequados, intensificando as dificuldades de aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a inserção dos filhos na Escola Nova Acolher, os pais relataram que optaram por colocar seus filhos por causa da existência de salas de recursos multifuncionais e da proximidade de onde residem.

Os pais descreveram a professora de educação especial com carinho e respeito, considerada uma figura chave na relação de desenvolvimento escola-alunos, pois demonstrou sensibilidade, paciência e dedicação ao seu trabalho. A valorização da sala de recursos e da figura docente específica revela como, na ausência de políticas universais efetivas de inclusão, as famílias buscam nichos institucionais onde sentem que seus filhos serão acolhidos e respeitados. A proximidade geográfica, por sua vez, não é apenas uma questão de conveniência, mas reflete também limitações de mobilidade urbana que afetam desproporcionalmente as famílias com menor poder aquisitivo.

Os conjuntos dos relatos evidenciam como a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual está profundamente marcada pelas desigualdades sociais mais amplas. As famílias participantes, em suas diferentes configurações e condições, compartilham o desejo de proporcionar aos filhos uma trajetória educacional exitosa, mas dispõem de recursos materiais e simbólicos radicalmente desiguais para concretizar esse objetivo. A compreensão sociológica desse processo exige, portanto, considerar não apenas as práticas pedagógicas escolares, mas o conjunto de condições sociais que tornam possível ou impossível o efetivo acompanhamento familiar da escolarização.

Entre as principais reclamações das famílias, destacam-se a rejeição social e o isolamento dos colegas e pares na escola, o despreparo ou indiferença por parte de alguns professores, a falta de estratégias pedagógicas adequadas, a resistência das crianças à frequência escolar, o sofrimento emocional expresso na fala e conduta das crianças, e a ignorância sobre os direitos educacionais ou das possibilidades de apoio institucional.

As famílias acreditam que a escola tem servido como um importante local para o desenvolvimento intelectual, social e emocional de crianças com deficiência. No entanto, essa visão muitas vezes se limita à sala de recursos, que é construída como um ambiente acolhedor, mas em oposição à sala de aula regular, onde as práticas de inclusão permanecem pobres ou inexistentes.

Das sugestões fornecidas pelos membros da família, as mais importantes referem-se ao reforço da formação continuada dos professores visando a inclusão, à garantia da presença de mediadores e tutores para auxiliar diretamente os alunos, à otimização da escuta das famílias, à disponibilização de recursos para a adaptação do currículo e da abordagem metodológica e ao reconhecimento e respeito ao potencial e à subjetividade dos alunos.

Os relatos coletados evidenciam uma distinção fundamental entre a simples inserção escolar e a inclusão efetiva de estudantes com deficiência intelectual. As narrativas

das famílias participantes revelam que a presença física das crianças no ambiente escolar não se traduz automaticamente em participação plena e significativa no processo educativo. Os dados demonstram que as famílias desenvolveram uma compreensão crítica sobre essa diferenciação, reconhecendo que a inclusão autêntica demanda transformações estruturais e culturais mais profundas no contexto institucional.

Os discursos dos pais registrados neste estudo indicam a necessidade de mudanças, destacando a importância de transformações na cultura escolar que possibilitem o reconhecimento da diversidade como um elemento legítimo e enriquecedor da prática pedagógica.

CAPÍTULO 5 - A CONTRADIÇÃO ESTRUTURANTE: Inclusão como Discurso e Exclusão como Prática

Os dados dos capítulos três e quatro revelam que a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Nova Acolher ocorre em meio a tensões entre aspirações pedagógicas, restrições estruturais e dinâmicas emocionais. Mesmo com uma sala de recursos elogiada por alunos e pais como um espaço de acolhimento, onde se sentem pertencentes, a inclusão completa na turma regular parece precária. As entrevistas destacam a ausência de episódios de adaptação pedagógica, a rejeição sofrida pelos alunos entre seus colegas e a insegurança dos professores diante da diversidade. Este capítulo analisa as metodologias e, de fato, a falta delas que caracterizam os processos de inclusão escolar sob três aspectos: (a) referências sociológicas e legais para a educação inclusiva; (b) evidências empíricas obtidas a partir de entrevistas com diferentes atores escolares; e (c) contradições entre o discurso inclusivo e as práticas efetivamente observadas.

Compreender as metodologias de inclusão na Escola Nova Acolher exige situar a pesquisadora em seu contexto de produção de conhecimento. O conhecimento sociológico sobre inclusão escolar emerge de um lugar específico: o da observação crítica das dinâmicas institucionais, das relações de poder que atravessam o espaço escolar e das contradições entre os marcos legais e as práticas cotidianas. A inserção neste campo não se dá como observação externa e distante, mas como uma pesquisa implicada nas questões da educação pública brasileira, consciente das limitações estruturais que condicionam as possibilidades de transformação social através da escola. Portanto, a análise aqui apresentada não busca oferecer soluções técnicas ou receitas pedagógicas, mas compreender sociologicamente como as barreiras à inclusão se constituem, se reproduzem e se manifestam no cotidiano da Escola Nova Acolher.

5.1 Compreensões Sociológicas da Inclusão no Contexto Educacional

Pensar sobre a inclusão escolar a partir de uma perspectiva sociológica significa olhar para a escola como um local de poder onde o conhecimento é produzido e também como uma arena contestada na qual a hegemonia, ou o discurso dominante, existe ao lado da resistência, oposição e contra-hegemonias (Wang, 2008). Portanto, precisamos nos afastar da ideia de que a deficiência é uma propriedade ou característica de um indivíduo e descobrir como a sociedade confere poder e até vantagens às anormalidades (Bourdieu, 2003; Dubet, 2008). Isso requer que coloquemos a ideia em uma matriz cultural mais ampla.

A inclusão não acontece em um vácuo social: é uma presença múltipla inserida em uma realidade marcada por desigualdades históricas, discriminações estruturais e padrões culturais que imbuem certos grupos sociais com estigma. No caso da deficiência intelectual, essa exclusão é amplificada pela fraca representação de respostas politicamente capazes a essas demandas complexas, mesmo que isso muitas vezes signifique um vácuo. A cultura escolar — com seus ritos, normas e preconceitos sutis — muitas vezes reproduz as mesmas predisposições e desqualificações da sociedade em geral.

Compreender a inclusão, portanto, é entender os muitos cruzamentos de classe, gênero, raça, região e acesso à informação. Alunos com deficiência que vivem em margens pobres ou famílias cuja escolaridade é baixa enfrentam múltiplos obstáculos. Quando a escola rotula um aluno como "problemático" ou "incapaz", ela imediatamente o cristaliza nessa identidade e restringe sua capacidade de agir.

Autores brasileiros como Mantoan (2015) e Pletsch e Glat (2014) defendem uma ruptura com o modelo integrativo em que os alunos se veem obrigados a se conformar às formas de organização existentes. O modelo inclusivo propõe uma reestruturação das escolas para que possam acomodar a diversidade. Essa transformação envolve revisão curricular, avaliação flexível, formação contínua de professores e uma mudança na cultura institucional.

Os dados desta pesquisa confirmam a tensão apontada por Mantoan (2015): essa inclusão parcial feita em locais específicos, como a sala de recursos, contradiz a proposta de inclusão como eixo organizador na escola regular. Quando a inclusão escolar se limita a espaços paralelos e não se efetiva no cotidiano comum da sala de aula, o que se produz, na prática, é uma forma de segregação silenciosa. Nesses casos, a presença de alunos com deficiência intelectual acaba restrita ao cumprimento formal das normas, sem que se promova sua participação plena nas atividades escolares. Como observa Pletsch (2021), trata-se justamente do que Morin (2018) denomina “inclusão parcial”: o estudante está fisicamente presente, mas não lhe é concedida a condição de protagonista de sua própria trajetória educativa.

No que diz respeito aos marcos legais brasileiros, a situação aparenta ser sólida no papel. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) asseguram o direito de todos os estudantes à educação em condições de igualdade, com os apoios pedagógicos e as acomodações necessárias. Entretanto, esses princípios, apesar de estarem estabelecidos normativamente, não se tornaram práticas efetivas no dia a dia escolar. Assim, o principal aspecto é traduzir o que está estabelecido nos textos

legais em atitudes e práticas reais nas escolas, que ainda são caracterizadas por rigidez institucional e preconceitos arraigados.

Adotar uma perspectiva sociológica sobre a inclusão implica compreender que o simples acesso ao espaço escolar não garante, por si só, a efetivação da aprendizagem e da participação. O que se observa é que as relações escolares, muitas vezes, mantêm-se atravessadas por lógicas excludentes, de modo que a escola, embora aberta à diversidade, pode continuar a reproduzir mecanismos de diferenciação e hierarquização entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a inclusão só pode ser analisada sociologicamente quando se investiga como tais relações se configuram e em que medida possibilitam ou restringem o reconhecimento dos estudantes com deficiência intelectual como participantes legítimos e plenos da vida educacional.

A análise sociológica da inclusão na Escola Nova Acolher revela uma contradição fundamental entre o discurso institucional e as práticas cotidianas que atravessam o ambiente escolar. Enquanto os documentos oficiais, os projetos político-pedagógicos e as falas dos gestores proclamam um compromisso firme com a educação inclusiva, as narrativas de alunos, famílias e professores deixam entrever um cotidiano muito mais sinuoso, marcado por exclusões sutis, segregações veladas e práticas que, ainda que não declaradas, reeditam a velha lógica integracionista que a inclusão deveria justamente superar.

Essa disjunção entre o que se diz e o que se faz não pode ser reduzida a um simples caso de hipocrisia institucional, tampouco atribuída à má-fé dos agentes escolares. O fenômeno é mais profundo, mais entranhado nas rotinas e expectativas do campo educacional. Trata-se, como indica Bourdieu (1996), da atuação daquilo que ele denomina “violência simbólica”: um conjunto de mecanismos de dominação e exclusão que opera de maneira silenciosa, quase sorrateira, naturalizando desigualdades e tornando-as invisíveis até mesmo aos próprios agentes que as reproduzem. A violência simbólica estrutura práticas, percepções e julgamentos, fazendo com que atos discriminatórios ou excludentes pareçam, paradoxalmente, apenas “o curso normal das coisas”.

Nesse sentido, a distância entre o ideal proclamado da inclusão e a realidade vivida na escola não é um mero acidente ou descompasso pontual, mas parte de um sistema mais amplo de disposições, habitus e estruturas institucionais que condicionam o modo como a inclusão é efetivamente construída ou limitada no cotidiano. O discurso oficial, ao mesmo tempo em que afirma o compromisso com a diversidade, pode funcionar como um ritual simbólico que

mascara tensões, suaviza conflitos e permite que práticas tradicionais de ordenamento escolar continuem operando sem serem diretamente confrontadas.

A escola contemporânea brasileira encontra-se, portanto, em uma posição paradoxal. Por um lado, é pressionada por marcos legais, movimentos sociais e discursos progressistas a se transformar em espaço verdadeiramente inclusivo. Por outro lado, permanece estruturada segundo uma lógica meritocrática, seletiva e homogeneizadora que historicamente caracterizou a instituição escolar moderna. Essa tensão não resolvida manifesta-se no cotidiano através de práticas ambíguas: o aluno com deficiência intelectual é matriculado na escola regular (cumprindo a exigência legal), mas permanece à margem das atividades pedagógicas significativas; a sala de recursos é celebrada como conquista inclusiva, mas funciona como espaço de segregação que isenta os professores regulares de responsabilidade pela aprendizagem desses estudantes; o discurso do respeito à diversidade convive com práticas avaliativas rigidamente padronizadas que desconsideram as especificidades cognitivas dos alunos com DI.

Goffman (1985), ao analisar a apresentação do self na vida cotidiana, oferece ferramentas conceituais valiosas para compreender essas contradições. A escola, como instituição social, constrói uma "fachada" (front stage) na qual performa seu compromisso inclusivo para audiências externas: famílias, órgãos fiscalizadores, comunidade. Nessa região de frente, a inclusão é celebrada através de eventos, projetos pontuais e declarações de princípios. Contudo, nos "bastidores" (backstage) da prática pedagógica cotidiana, onde a performance não está sob escrutínio público direto, emergem as resistências, os preconceitos e as práticas excludentes que contradizem o discurso oficial. Os gestores, ocupando posição ambígua entre a frente e os bastidores, exercem constante trabalho de "gerenciamento de impressões" (impression management), buscando manter a coerência da fachada institucional mesmo diante das evidências empíricas de que a inclusão não se efetivou plenamente.

Essa análise pretende compreender como estruturas sociais, culturas institucionais e condições materiais de trabalho produzem e reproduzem práticas que, independentemente das intenções individuais, resultam em exclusão. A persistência dessas contradições revela que a transformação da escola em direção à inclusão plena não pode se dar apenas no plano do discurso ou da sensibilização individual, mas exige rupturas estruturais profundas que desafiam os próprios fundamentos sobre os quais a instituição escolar moderna foi historicamente construída.

5.2 Principais Dificuldades Encontradas por Alunos, Professores e Famílias

A escuta atenta de alunos, professores, diretores, gestores e famílias que fazem parte da Escola Nova Acolher trouxe à tona desafios que vão muito além da ausência de estruturas físicas ou recursos didáticos. Instrumentos de conhecimento são formas de entender o mundo, e o que foi descoberto foi uma rede de barreiras profundamente enraizadas na vida escolar. Essas barreiras, longe de serem puramente técnicas, envolvem dimensões simbólicas, emocionais e relacionais, com profundas implicações para a experiência educacional.

A partir de nossas entrevistas, cinco eixos centrais que interrompem a educação inclusiva na escola foram discerníveis: (1) a atitude de alunos, pais e professores; (2) o curricular e pedagógico; (3) estrutural e organizacional; (4) comunicacional entre casa e escola; e (5) os impactos emocionais nos próprios alunos.

Deve-se enfatizar que as vertentes não são isoladas. Pelo contrário, elas se entrelaçam de maneiras complexas. Por exemplo, a falta de formação específica para professores (barreira estrutural) pode gerar insegurança na prática pedagógica, o que leva a estratégias mal adaptadas (barreira curricular) e até mesmo rejeição velada por parte dos professores (barreira atitudinal), que afeta emocionalmente os alunos. Esse tipo de reação em cadeia exige uma abordagem ampla e sensível, acima de tudo atenta às múltiplas camadas que compõem o cotidiano escolar.

O que os relatos revelam é uma escola que de fato deseja incluir, mas que ainda se move contra paredes de experiência, limitações institucionais e recursos técnicos. Reposicionar essas dificuldades não significa culpar os atores envolvidos, mas compreender que a passagem de um modelo historicamente excludente para um paradigma verdadeiramente inclusivo é complexa, lenta e requer coragem institucional para se remodelar.

Se as barreiras à educação devem ser superadas, é essencial nomeá-las. As análises a seguir, portanto, não são apenas interpretativas: elas também buscam avançar na pedagogia e na metodologia em geral, apoiando as ideias que serão propostas ao longo deste capítulo, visando criar uma prática educacional mais ética, sensível e comprometida em servir a todos.

5.2.1 Barreiras Atitudinais

A barreira de atitude para o desenvolvimento ideal é uma forma de gargalo atitudinal. Só é observável após o fato, ao longo de durações prolongadas. E, com este conhecimento, é difícil saber com certeza qual é a natureza exata das barreiras atitudinais. Décadas após encontrá-las, elas permanecem em grande parte inquebráveis, e uma medida de

sua exclusividade é essa incerteza. A fuga de tais influências de baixo nível foi, às vezes, iniciada por acidentes positivos que outras circunstâncias criaram. Esses aspectos vêm crescendo dentro da organização social, que exige que ela lute contra seu próprio corpo desde o primeiro dia, atacando cada vez mais, consumindo cada vez mais sua energia. Quando entendida como nada ou quase nada, mesmo quando mal interpretada.

Na Escola Nova Acolher, esse tipo de obstáculo aparece sob a forma de frases de crianças e jovens, como “sou invisível”, “não sirvo para nada” ou “sou deixado de lado”. É evidente que esses comentários, como “ninguém fala comigo”, “me chamam de burro” ou “me sinto sozinho”, não são tantos exemplos de experiências específicas, mas experiências recorrentes de diferentes maneiras de apresentar a diferença como indesejada. Nesse caso, o aluno com DI serve como uma barreira simbólica que limita o senso de pertencimento. Goffman (1988) nos mostra como o estigma penetra na vida, molda e permeia o status das pessoas com deficiência no nível da sociedade como uma fonte de status desvalorizado.

Quando a deficiência de tal aluno precede a pessoa, quando essa designação supera a própria trajetória de vida da pessoa, o aluno é reduzido a uma única identidade mediada que não atende à marca da inclusão. Isso se torna mais agudo quando há pouca ou nenhuma responsabilidade por parte dos professores. Rosenthal e Jacobsen (2003), em um estudo bem conhecido na área, ilustram o impacto das expectativas dos professores no desempenho dos alunos. Se o professor percebe que um aluno não tem isso, mesmo que de forma subconsciente, ele continua a isolá-lo. Isso realmente dá ao aluno menos com o que se engajar, reagir e desfrutar. E esse tipo não consegue escapar de seu papel em um ciclo vicioso de exclusão.

Na Escola Nova Acolher, a pesquisa demonstrou que o atendimento ao apoio educacional e adaptações é geralmente condicionado à existência de laudos oficiais. Portanto, não se identificam as necessidades do aluno relacionadas à sua experiência na escola, mas se parte do diagnóstico médico. Uma lógica excludente caracterizada por uma identidade normatizada, embora não seja uma suposição explícita, está em oposição ao que os próprios princípios da legislação brasileira defendem sobre educação inclusiva (BRASIL, 2015; MEC/SEESP, 2008).

A persistência dessas barreiras atitudinais revela que a exclusão não é um fenômeno isolado ou casual, mas parte de uma estrutura social mais ampla que historicamente desvaloriza determinados corpos e mentes. Como demonstra a análise das entrevistas, mesmo quando há dispositivos legais que asseguram direitos, a cultura escolar pode manter-se impermeável a essas transformações normativas, reproduzindo práticas excludentes que se naturalizam no

cotidiano institucional. A lógica do laudo médico como condição para o reconhecimento das necessidades educacionais específicas ilustra como a escola ainda opera dentro de um paradigma medicalizante, no qual a diferença precisa ser certificada por uma autoridade externa para ser legitimada. Essa configuração revela tensões profundas entre o modelo social de deficiência, defendido pela legislação brasileira, e as práticas efetivamente observadas na Escola Nova Acolher.

5.2.2 Barreiras Pedagógicas e Curriculares

Quando consideramos os obstáculos pedagógicos e curriculares, uma das dificuldades mais fundamentais encontradas na inclusão de alunos com DI é que estes são bastante diferentes da educação regular. Na Escola Nova Acolher, isso é evidenciado predominantemente pelo fato de que não houve muitas alterações no conteúdo, na metodologia e nas técnicas de avaliação, e não houve diálogo suficiente entre todos que cooperam para ensinar esses alunos. Muitos professores acham difícil mudar o currículo para atender a diferentes necessidades de aprendizagem, e expressaram essa preocupação. Princípios convencionais e padronizados ainda são dominantes, valorizando a discussão, a escrita e a capacidade de aprender e retirar de uma fonte memorizada como as principais formas de ensino e avaliação. Quando isso é imposto em salas de aula compostas por alunos diversos, estabelece-se, de forma indireta, um regime de segregação para aqueles que aprendem de maneira diferente.

As reuniões de grupos interdisciplinares de professores revelaram que isso leva a um clima que não é acolhedor para ideias de ensino mais flexíveis. Nesses casos, aos alunos é negada a oportunidade de participar de um currículo específico porque ele não corresponde ao estilo de aprendizagem que está sendo privilegiado. A escuta também evidenciou um problema em que o que ocorre na sala de recursos e na sala de aula regular está em desacordo. Lá, eles trabalham isoladamente, apesar de terem planejado juntos na sala comum. Fomos informados pela professora da sala de recursos que ela trabalha isoladamente e, portanto, geralmente não sabe nada sobre o que foi planejado na sala comum. No entanto, esses colegas raramente incorporam em sua prática de ensino o que foi desenvolvido no atendimento especializado. Essa falta de conexão cria um efeito de catraca que interrompe a educação dos alunos, fragmentando-a e tornando-a instável.

A persistência de barreiras pedagógicas revela uma contradição fundamental: enquanto o discurso institucional afirma que “todos podem aprender”, as práticas efetivamente

implementadas baseiam-se na premissa inversa de que apenas alguns, aqueles que se adequam aos padrões pedagógicos dominantes, são efetivamente considerados aprendizes legítimos. Essa contradição manifesta-se de forma particularmente visível na relação entre currículo prescrito e currículo vivido. A Base Nacional Comum Curricular (2017) afirma princípios de equidade, respeito à diversidade e flexibilização pedagógica. Contudo, o currículo efetivamente vivido pelos alunos com deficiência intelectual caracteriza-se pela rigidez metodológica, pela ausência de adaptações significativas e pela manutenção de práticas avaliativas padronizadas que sistematicamente os posicionam como incapazes.

Essa dicotomia entre o currículo formal e o currículo em ação não resulta de desconhecimento dos professores sobre a necessidade de adaptações, mas de condições estruturais que inviabilizam sua efetivação: sobrecarga de trabalho, turmas superlotadas, ausência de tempo institucionalizado para planejamento colaborativo, formação insuficiente e falta de materiais pedagógicos adaptados. Nota-se, portanto, uma situação na qual os professores são responsabilizados individualmente por transformações que dependem de condições institucionais e de políticas públicas que não estão sob seu controle.

5.2.3 Barreiras Estruturais e Organizacionais

Obstáculos estruturais e organizacionais. Obstáculos inerentes às condições de funcionamento da escola que têm um impacto direto na capacidade de garantir o acesso e a qualidade de uma educação inclusiva. Na Escola Nova Acolher foram destacadas algumas barreiras, como a ausência de profissionais de apoio pedagógico e de cuidados, dificuldades de acessibilidade física e superlotação das salas de aula.

Em termos de apoio a alunos com deficiência intelectual, a ausência de profissionais como cuidadores, mediadores e participantes de formação no modelo aluno-professor prejudica o apoio personalizado oferecido. Professores da sala de aula regular afirmaram que não conseguiam dar a essas crianças a atenção suficiente, além de lidar com a turma em geral. Sentem-se, em alguns momentos, impotentes diante de como isso torna o ensino mais difícil e desgastante.

Algumas salas de aula e áreas públicas da escola não são arquitetonicamente acessíveis. Não há mobiliário adaptado, banheiros acessíveis ou instalações de acessibilidade que garantam a participação autônoma da maioria dos alunos. Além disso, a organização da escola e suas condições de funcionamento, como jornadas escolares muito rígidas e ausência

de tempo para planejamento em equipe, dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Há também um problema com a superlotação de alunos. Quando as turmas ultrapassam 25 ou 30 alunos, torna-se impossível desenvolver práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas para todos, especialmente sem mais professores e maior estrutura. Isso contribui para uma lógica de ensino centrada na média da turma, em detrimento das singularidades presentes no espaço escolar.

Como apontam Carvalho (2016) e Pletsch (2021), são as condições materiais de funcionamento da escola que, em grande medida, determinam o ritmo e as possibilidades reais de inclusão. Na Escola Nova Acolher, a escassez de profissionais de apoio, as inadequações arquitetônicas e a superlotação das salas de aula não surgem como meros deslizamentos administrativos ou incidentes isolados. Essas limitações, quando observadas de perto, revelam corredores estreitos demais para cadeiras de rodas, salas cheias demais para a atenção individualizada e equipes pequenas demais para dar conta da complexidade das necessidades apresentadas pelos estudantes.

Reconhecer essas limitações estruturais, contudo, não significa naturalizar a exclusão nem isentar os agentes escolares de suas responsabilidades, mas sim compreender a profundidade dos obstáculos, permitindo deslocar o olhar da simples culpabilização individual para uma análise mais ampla. Trata-se de um desafio das políticas públicas, das articulações intersetoriais, da redistribuição de recursos e, sobretudo, de uma reconfiguração das prioridades estatais em relação à educação.

5.2.4 Barreira de Comunicação Entre Escola e Família

A Escola Nova Acolher possui famílias que parecem ser mais envolvidas e participativas; no entanto, as narrativas também descrevem desvalorização, imprecisões que impedem o fluxo de informações e serviços autodenominados desafiadores. Quando as relações sociais assumem essa forma, a comunicação é de fato frustrada, e com ela a construção de confiança que exige a educação.

Outro relato de pais, portanto, foi um encaminhamento para avaliação e apoio pedagógico atrasado ou não realizado, apesar da preocupação com o desenvolvimento de seu filho e das queixas apresentadas. Essa conexão é forjada através da colaboração escola-família. Quando há uma interlocução contínua entre escola e família, com a circulação sistemática de informações e percepções construídas nas reuniões de sala de aula e no acompanhamento

pedagógico, cria-se no espaço escolar uma compreensão mais ampla da trajetória do aluno, de suas condições de vida e de suas especificidades educacionais.

Como observam Glat e Pletsch (2021), a relação entre escola e família constitui dimensão fundamental do processo inclusivo, na medida em que as famílias detêm conhecimentos sobre as especificidades de seus filhos que muitas vezes não são acessíveis aos profissionais da educação por meio dos canais formais de avaliação. Contudo, o que se observa na Escola Nova Acolher é uma comunicação marcada por assimetrias. Enquanto algumas famílias relatam tentativas frustradas de obter informações sobre o desenvolvimento de seus filhos ou encaminhamentos para avaliações especializadas, a escola, por sua vez, frequentemente caracteriza as famílias como “ausentes” ou “desinteressadas”. Essa configuração revela como a comunicação escola-família não é um processo neutro ou técnico, mas é constituída por diferenças de capital cultural, expectativas divergentes e, por vezes, por preconceitos de classe que dificultam o estabelecimento de relações efetivamente colaborativas. A ausência de espaços institucionalizados e regulares de diálogo não é, portanto, apenas uma falha organizacional, mas sintoma de uma estrutura escolar que historicamente manteve as famílias, especialmente aquelas de classes populares, em posição subordinada em relação às decisões educacionais.

5.2.5 Efeitos Emocionais nos Alunos

As consequências emocionais dos alunos com deficiência intelectual representam um fator sensível, mas crucial para a avaliação da inclusão escolar. A Escola Nova Acolher abordou esse tema de forma um pouco diferente, com relatos de tristeza, ansiedade, medo e autodepreciação entre alunos e famílias. Emoções relacionadas à deficiência, à não inclusão, à rejeição no sistema escolar e à ausência de pertencimento passam a ser o lugar comum para eles no cotidiano.

Como o próprio Vygotsky (1998) enfatizou, o desenvolvimento cognitivo nunca está desvinculado do lado afetivo. Para ele, a afetividade é a base para a aprendizagem. Portanto, influencia diretamente as atitudes dos alunos em relação ao conhecimento, entre seus pares e o professor. Especialmente em ambientes onde os alunos se sentem respeitados, valorizados e cuidados, há uma compreensão muito mais rica da motivação para aprender.

Por outro lado, o baixo desempenho pode resultar de ambientes de crítica, apatia, inconsistência e não escuta (por exemplo, uso de “atitude” e comportamento participativo). No espaço escolar em questão, notamos que aqueles alunos que não foram convidados a participar

de atividades em grupo, não tiveram o esforço notado por um professor ou foram ridicularizados por colegas, demonstraram uma crescente desmotivação para ir às aulas.

Dezenas de pais descreveram eventos em que seus filhos lutavam para ir à escola, chorando ao sair de casa; em outros casos, as famílias disseram que seus filhos passaram por mudanças marcantes de comportamento, como uma criança que se tornou repentinamente taciturna, inerte ou retraída. Esses são sinais reveladores de que o sofrimento emocional está minando a experiência educacional.

Também não há mediação pela qual o senso de fracasso possa ser mitigado. Mesmo que um aluno não consiga acompanhar o ritmo da turma e não haja apoio disponível, ele pode passar a se perceber como “estúpido”; essa percepção pode afetar seu autoconceito, suas percepções dos outros e suas atitudes em relação à aprendizagem.

A dimensão emocional da experiência escolar de alunos com deficiência intelectual, embora frequentemente relegada a um segundo plano nas investigações educacionais, constitui um eixo central para a compreensão sociológica da inclusão. Vygotsky (1998) demonstra que os processos cognitivos e afetivos são intrinsecamente articulados, razão pela qual contextos escolares marcados pela rejeição, pela indiferença ou pela desvalorização produzem efeitos profundos não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas na constituição subjetiva desses estudantes. Assim, os sentimentos de tristeza, ansiedade e autodepreciação observados na Escola Nova Acolher não podem ser interpretados como reações essencialmente individuais ou patologizadas; ao contrário, configuram respostas sociais e emocionais a um ambiente que, de maneira explícita ou velada, comunica a esses sujeitos que eles não pertencem, que são menos capazes ou que representam um obstáculo para a dinâmica institucional. Dessa forma, a análise das vivências afetivas revela a face mais silenciosa e, simultaneamente, mais contundente das práticas excludentes que persistem no cotidiano escolar, mesmo sob o discurso oficial da inclusão.

A violência simbólica, nos termos de Bourdieu (2003), opera de forma sutil, mas devastadora, minando a autoestima, a motivação e o sentimento de pertencimento que são condições fundamentais para qualquer processo educativo. Quando famílias relatam que seus filhos resistem a ir à escola, choram ao sair de casa ou apresentam mudanças comportamentais significativas, o que está em questão não são apenas dificuldades de aprendizagem, mas o sofrimento psíquico produzido por uma instituição que, a despeito de seu discurso inclusivo, permanece estruturalmente excludente.

5.2.6 A Inclusão como Campo de Tensões: Práticas, Discursos e Limites

A análise das cinco dimensões de barreiras anteriormente descritas permite identificar uma contradição estruturante que perpassa toda a experiência inclusiva na Escola Nova Acolher: a coexistência entre um discurso institucional inclusivo e práticas cotidianas que reproduzem a exclusão. Essa contradição não é periférica ou acidental, mas constitutiva do modo como a inclusão escolar tem sido implementada no Brasil contemporâneo.

Observa-se, primeiramente, uma contradição entre a matrícula formal e a participação efetiva. Todos os alunos com deficiência intelectual estão oficialmente matriculados na escola regular, frequentam as aulas e constam nos registros institucionais. Essa presença física, contudo, não se traduz em participação pedagógica significativa. Como relataram os próprios alunos, eles “estão lá, mas não pertencem”; ocupam o espaço físico da sala de aula, mas permanecem à margem das interações didáticas, das atividades coletivas e das expectativas de aprendizagem. Essa configuração produz o que Pletsch (2021) denomina “inclusão marginal”: a presença do aluno com deficiência serve para cumprir formalmente a legislação e construir a imagem de escola inclusiva, sem que se efetivem as transformações pedagógicas, curriculares e atitudinais necessárias.

Uma segunda contradição manifesta-se na tensão entre especialização e inclusão. A Escola Nova Acolher investe consideravelmente na Sala de Recursos Multifuncionais, espaço especializado destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Paradoxalmente, esse investimento tem produzido um efeito inverso ao pretendido. Ao concentrar nesse espaço e na professora da Educação Especial a centralidade do trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual, a escola regular acaba, ainda que de forma não intencional, por eximir-se de sua responsabilidade compartilhada. Como revelam as entrevistas, muitos docentes das salas comuns compreendem que “o trabalho com esses alunos é da professora da sala de recursos”, reforçando uma lógica de delegação que contraria frontalmente os fundamentos da educação inclusiva. Assim, a especialização, em vez de se constituir como dispositivo complementar e articulador da inclusão, converte-se em mecanismo de segregação institucionalizada, reproduzindo a lógica integracionista que a política de inclusão busca superar.

A terceira contradição emerge da disjunção entre formação discursiva e competência prática. Todos os profissionais entrevistados demonstram domínio da legislação inclusiva, apropriam-se do vocabulário próprio do campo e afirmam adesão aos princípios de uma educação para todos. Contudo, esse conhecimento formal não se converte em práticas

pedagógicas efetivamente inclusivas. Os professores relatam dificuldades para adaptar atividades, sentem-se inseguros diante de processos avaliativos diferenciados e mantêm, de modo predominante, metodologias centradas na exposição oral e na leitura e escrita padronizadas. Essa distância entre “saber o que deve ser feito” e “saber fazer” evidencia que a inclusão foi incorporada no plano discursivo da instituição, porém sem o correspondente investimento em condições materiais, formativas e organizacionais que possibilitem sua realização concreta. O resultado é uma inclusão mais enunciada do que praticada, sustentada por consensos verbais que não encontram respaldo nas dinâmicas pedagógicas cotidianas.

Uma quarta contradição emerge na relação entre acolhimento emocional e exclusão pedagógica. A sala de recursos é consistentemente descrita por alunos e famílias como espaço de acolhimento, respeito e pertencimento. Ali, os estudantes sentem-se valorizados, compreendidos e capazes. Contudo, esse acolhimento emocional no espaço especializado convive com experiências de rejeição, indiferença e exclusão nas salas regulares. Essa configuração produz uma segregação afetiva na qual os alunos com DI experimentam a escola como espaço cindido: há um lugar onde são aceitos (a sala de recursos) e outro onde são rejeitados (a sala comum). A contradição reside no fato de que o espaço que deveria ser complementar (atendimento educacional especializado) torna-se o único lugar de pertencimento efetivo, enquanto o espaço que deveria ser inclusivo (a sala regular) permanece excludente.

Por fim, observa-se uma contradição entre autonomia discursiva e dependência estrutural. O discurso institucional enfatiza o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência intelectual como objetivo central da educação inclusiva. Contudo, as práticas observadas produzem e reforçam a dependência. A ausência de adaptações curriculares consistentes, a falta de estratégias pedagógicas diferenciadas e a escassez de profissionais de apoio fazem com que os alunos com DI permaneçam em posição de dependência constante: dependem de que alguém lhes explique individualmente, dependem de que alguém adapte as atividades, dependem de que alguém medie suas relações com os colegas.

Essas contradições não podem ser compreendidas como falhas individuais de gestores ou professores, mas como expressões de tensões estruturais mais amplas. A escola brasileira contemporânea é convocada a desempenhar papéis que se sobrepõem e, não raro, se chocam: ser inclusiva e meritocrática, acolhedora e seletiva, igualitária e diferenciadora. Tais demandas antagônicas configuram um espaço institucional marcado pela ambiguidade, no qual

a inclusão se realiza de maneira mais convincente no plano simbólico, no discurso, na legislação e nos projetos político-pedagógicos, do que no plano material das práticas cotidianas.

Como observa Dubet (2008), a escola democrática opera sob dilemas insolúveis entre igualdade de acesso, igualdade de tratamento e igualdade de resultados. A igualdade de acesso foi, em larga medida, alcançada por meio da matrícula na rede regular; contudo, as igualdades de tratamento e de resultados continuam a operar como horizontes longínquos, frequentemente inalcançáveis, tensionados por barreiras, entre elas as atitudes docentes e institucionais, práticas pedagógicas rígidas, precariedades infraestruturais e modos de organização escolar que ainda privilegiam a homogeneidade.

Assim, a inclusão, embora amplamente legitimada no discurso, possui limites que ultrapassam a ação isolada dos sujeitos escolares. Trata-se de um fenômeno social enraizado em estruturas históricas e políticas que moldam o próprio funcionamento da escola pública brasileira, produzindo uma inclusão constantemente prometida, porém apenas parcialmente cumprida.

Reconhecer essas contradições não significa imobilismo ou pessimismo sociológico, mas exercício de lucidez analítica necessário para compreender por que, a despeito de avanços legislativos e do compromisso declarado de muitos profissionais, a inclusão escolar permanece como projeto inacabado. A transformação dessas condições exigiria não apenas ajustes pontuais nas práticas pedagógicas, mas uma reconfiguração profunda das estruturas, culturas e lógicas que historicamente organizaram a instituição escolar brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central compreender de que modo se efetiva a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Nova Acolher, instituição da rede pública municipal de São Luís do Maranhão. A investigação, situada na confluência entre sociologia da educação e estudos sobre deficiência, estruturou-se a partir das análises de Erving Goffman sobre o estigma, das reflexões de Pierre Bourdieu acerca da violência simbólica e da reprodução das desigualdades, dos estudos de Michel Foucault sobre a genealogia das classificações que moldam os corpos e, por fim, das contribuições de Georges Canguilhem acerca das fronteiras entre o normal e o patológico.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assumiu caráter qualitativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos com deficiência intelectual, suas famílias, professores da sala regular, professora da sala de recursos multifuncionais e gestores.

A análise desenvolvida ao longo dos cinco capítulos demonstrou que a inclusão escolar está longe de constituir um processo linear. Pelo contrário: apresenta-se como terreno irregular, onde dilemas éticos, contradições institucionais e formas sutis de exclusão se colidem. Ainda que os marcos legais brasileiros, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), assegurem formalmente direitos amplos e juridicamente inquestionáveis, sua efetivação encontra limites nas condições concretas de trabalho, nas práticas pedagógicas arraigadas e nos imaginários institucionais sedimentados ao longo de décadas.

Nesse cenário, a Escola Nova Acolher emerge como um microcosmo emblemático dessa realidade paradoxal. De um lado, abraça os ideais da educação inclusiva; de outro, mantém práticas que, ainda que não declaradas, afastam os alunos com deficiência intelectual da vida pedagógica. A sala de recursos multifuncionais, frequentemente celebrada como símbolo de avanço, acaba funcionando, na prática, como espaço de deslocamento: como se parte do aluno ficasse dentro da escola, mas sua experiência escolar ficasse do lado de fora.

Essa ambivalência revela, enfim, que a inclusão escolar não se resolve apenas com boas intenções ou declarações solenes. Exige rupturas profundas, rearranjos institucionais e, sobretudo, a coragem de enfrentar estruturas históricas que insistem em naturalizar a desigualdade.

O primeiro capítulo desta dissertação, ao realizar uma genealogia sociológica da deficiência intelectual, demonstrou que as classificações diagnósticas não são neutras nem

meramente técnicas, mas construções histórico-sociais estruturadas por relações de poder. A análise da patologização e da classificação das doenças mentais revelou como o saber médico-psiquiátrico, ao longo de sua consolidação nos séculos XIX e XX, operou como dispositivo de normalização que converteu diferenças humanas em desvios patológicos. Ao longo do capítulo, evidenciou-se que o estigma não reside no indivíduo, mas é produzido nas estruturas sociais que o envolvem, sendo reproduzido nas práticas cotidianas e cristalizando formas de exclusão.

Como demonstrou Canguilhem (2000), a distinção entre o normal e o patológico não é uma questão de desvio estatístico ou irregularidade morfológica objetiva, mas um valor vital que emerge da experiência vivida. A anomalia só se torna patologia quando atravessada por julgamentos sociais que atribuem à diferença um caráter negativo, desviante, indesejável. No caso da deficiência intelectual, essa transformação foi historicamente operada pela consolidação do paradigma médico-científico que, sob aparência de neutralidade técnica, legitimou práticas de segregação, institucionalização e exclusão educacional.

A contribuição de Foucault (1978) à análise foi fundamental para compreender como a “grande separação” entre razão e loucura, operada no limiar da Idade Clássica, inaugurou um regime de verdade no qual a diferença psíquica passou a ser interpretada como ameaça à ordem social. O internamento, nesse contexto, não apareceu como gesto de cuidado, mas como dispositivo de contenção, mecanismo de gestão da diferença que protegia a sociedade do “louco” sem necessariamente buscar sua cura ou reintegração. Essa lógica, embora reconfigurada sob novas roupagens na contemporaneidade, permanece operante nas práticas escolares que segregam alunos com deficiência intelectual em espaços paralelos, protegendo a “normalidade” da sala regular.

Bourdieu (2004), ao desvelar o que denominou “racismo da inteligência”, ofereceu ferramentas analíticas essenciais para compreender como as instituições escolares, por meio de avaliações psicométricas e classificações aparentemente objetivas, transformam desigualdades sociais em diferenças de natureza. Os testes de QI, os diagnósticos de deficiência intelectual e as categorias psicopedagógicas operam uma alquimia simbólica que converte privilégios herdados em méritos aparentes e limitações socialmente produzidas em incapacidades individuais. Essa operação se apresenta como científica, neutra e inevitável, obscurecendo os determinantes sociais que efetivamente produzem as dificuldades de aprendizagem.

A análise goffmaniana do estigma (1988) complementou essas perspectivas ao revelar os mecanismos interacionais cotidianos pelos quais a marca da deficiência intelectual é produzida e reproduzida. O estigma emerge da discrepância entre a identidade social virtual,

aquilo que os outros esperam de alguém com base em suposições, e a identidade social real, aquilo que a pessoa efetivamente é. Quando essas duas camadas se atritam e o que o sujeito é não corresponde ao que os outros esperavam que ele fosse, nasce o estigma, silencioso, mas implacável. Os relatos dos alunos entrevistados na Escola Nova Acolher, como “sou invisível”, “não sirvo para nada” e “sou deixado de lado”, evidenciam como o estigma penetra profundamente na constituição subjetiva, minando o sentimento de pertencimento e a motivação para aprender.

O segundo capítulo, ao historicizar a presença das pessoas com deficiência intelectual no cenário educacional brasileiro, revelou uma trajetória marcada por rupturas epistemológicas e permanências estruturais. A transição da visão místico-religiosa, que atribuía à deficiência caráter de punição divina ou possessão demoníaca, para o modelo médico-patológico, que a converteu em disfunção orgânica passível de tratamento clínico, não eliminou a exclusão, apenas a reconfigurou sob nova roupagem, mais sofisticada e silenciosa.

A análise das políticas públicas voltadas para alunos com deficiência intelectual em São Luís do Maranhão demonstrou que, mesmo com avanços normativos significativos nas últimas décadas, persistem contradições profundas entre o discurso inclusivo e as práticas efetivamente implementadas. O processo de municipalização do ensino nos anos 1990, embora tenha descentralizado responsabilidades, não veio acompanhado de investimentos estruturantes adequados. A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou marco importante, mas sua efetivação no contexto ludovicense foi marcada por limitações estruturais, fragmentação de ações e permanência de lógicas segregacionistas.

Os dados apresentados no capítulo evidenciaram que, apesar do crescimento expressivo nas matrículas de alunos com deficiência intelectual em classes regulares, crescimento que superou dez vezes entre 2001 e 2002 na rede municipal de São Luís, essa inserção formal não se traduziu em participação pedagógica significativa.

A análise revelou ainda como as políticas educacionais, fundadas em princípios neoliberais, tendem a focalizar recursos, transferir responsabilidades para esferas locais e adotar soluções de baixo custo em detrimento de transformações profundas. O exemplo da terminalidade específica, analisado a partir do estudo de Lima e Mendes (2011), ilustra como dispositivos legais aparentemente inclusivos podem funcionar como instrumentos reguladores do tempo de permanência do aluno com deficiência intelectual na escola, atendendo mais aos interesses administrativos do sistema do que às demandas reais dos estudantes e suas famílias.

Os capítulos terceiro e quarto, ao apresentarem os dados empíricos coletados junto aos diferentes agentes sociais da Escola Nova Acolher, trouxeram à tona a complexidade e as múltiplas camadas que compõem a experiência da inclusão escolar. As narrativas dos alunos com deficiência intelectual revelaram sentimentos recorrentes de invisibilidade, solidão e desvalorização. Expressões como “ninguém fala comigo”, “me chamam de burro”, “me sinto sozinho” não são exemplos isolados de experiências pontuais, mas padrões que se repetem, evidenciando formas sistemáticas de exclusão simbólica que operam no cotidiano escolar.

A relação com os colegas, descrita pelos estudantes como marcada por zombarias, exclusão de atividades coletivas e ausência de amizades significativas, revela como o estigma opera nas microinterações cotidianas. Goffman (1988) demonstrou que nos “contatos mistos”, quando estigmatizados e “normais” dividem o mesmo espaço, cada gesto é calculado, cada palavra ensaiada, cada silêncio interpretado.

As narrativas familiares complementaram esse quadro ao evidenciar o sofrimento vivido não apenas pelos estudantes, mas também por todo o núcleo familiar. O cansaço, a frustração e o sentimento de desamparo relatados pelos pais ecoam a análise de Goffman sobre como o estigma contamina as relações sociais do indivíduo estigmatizado, estendendo-se àqueles que com ele mantêm vínculos afetivos. A busca incessante por laudos médicos, a peregrinação entre profissionais de saúde, a sensação de que a escola não oferece o suporte necessário configuram uma experiência de exclusão que ultrapassa os muros escolares e invade a vida privada.

Os relatos docentes, por sua vez, revelaram insegurança pedagógica, formação insuficiente e persistência de concepções que localizam no próprio aluno a origem de suas dificuldades. A professora da sala de recursos, figura central no atendimento especializado, expressou percepção preocupante ao afirmar que “os professores não aceitam os alunos, não os acolhem e não se responsabilizam por eles”. Essa declaração evidencia como o ônus da inclusão é deslocado inteiramente para o espaço especializado, eximindo os demais docentes de sua responsabilidade compartilhada no processo educativo. Trata-se de uma reificação problemática da inclusão, na qual a sala de recursos, que deveria complementar o trabalho pedagógico regular, transforma-se em único lugar de acolhimento e pertencimento para os alunos com deficiência intelectual.

Os gestores, ocupando posição ambígua entre a frente e os bastidores institucionais, construíram discursos que reconhecem publicamente as deficiências do sistema enquanto transferem responsabilidades para fatores externos, como desinteresse dos professores, falta de

recursos e formação insuficiente. Essa manobra discursiva protege a face institucional da gestão (Goffman, 2013) ao deslocar o problema para outros agentes ou para limitações estruturais supostamente além de seu controle.

O quinto capítulo, ao analisar as metodologias que caracterizam os processos de inclusão na Escola Nova Acolher, identificou cinco dimensões de barreiras que se entrelaçam de maneiras complexas: atitudinais, pedagógicas e curriculares, estruturais e organizacionais, comunicacionais entre escola e família e impactos emocionais nos próprios estudantes. Essas barreiras não são isoladas, mas operam em relação mútua, potencializando-se reciprocamente e produzindo o que se denominou “contradições estruturantes” da inclusão escolar.

As contradições analisadas ao longo deste capítulo, entre matrícula formal e participação efetiva, especialização e inclusão, adesão discursiva e competência prática, acolhimento emocional e exclusão pedagógica, bem como entre autonomia proclamada e dependência estrutural, revelam que a inclusão escolar opera, frequentemente, como um arranjo institucional marcado por tensões internas e acomodações parciais. Ainda que sustentada por discursos normativos e dispositivos legais, sua materialização cotidiana permanece atravessada por práticas que reproduzem formas sutis e persistentes de exclusão. O que se evidencia, portanto, é menos a ausência de políticas ou de intenções inclusivas do que a dificuldade estrutural de converter princípios em práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

Diante disso, cabe destacar que uma das contribuições teóricas originais desta dissertação reside na aplicação sistemática do conceito de “fachada” de Erving Goffman (1985) à análise da inclusão escolar. A fachada institucional construída pela Escola Nova Acolher e, por extensão, pelo sistema educacional brasileiro opera através da distinção clara entre o que se apresenta publicamente (região de frente) e o que efetivamente ocorre nos bastidores (região de fundo). Na região de frente, a escola performa seu compromisso inclusivo para audiências externas: famílias, órgãos fiscalizadores, comunidade e pesquisadores.

Contudo, nos bastidores da prática pedagógica cotidiana, onde a performance não está sob escrutínio público direto, emergem as resistências, os preconceitos e as práticas excludentes que contradizem o discurso oficial. Os gestores, ocupando posição ambígua entre a frente e os bastidores, exercem constante trabalho de gerenciamento de impressões, buscando manter a coerência da fachada institucional mesmo diante das evidências empíricas de que a inclusão não se efetivou plenamente.

Essa análise goffmaniana revela que a fachada institucional construída pelos gestores e reproduzida pelos demais atores escolares serve menos para transformar

efetivamente a realidade da inclusão e mais para administrar impressões sobre ela. Esse gerenciamento de impressões permite que a escola mantenha sua apresentação pública como espaço inclusivo, alinhado aos discursos legais e sociais contemporâneos sobre direitos das pessoas com deficiência, apesar das evidências empíricas contrárias fornecidas pelos próprios atores institucionais.

A transferência estratégica de responsabilidade observada nos discursos dos gestores, que atribuem o fracasso da inclusão a fatores externos como desinteresse dos professores, falta de recursos e formação insuficiente, constitui mecanismo de proteção da face institucional. Ao deslocar o problema para outros atores ou para limitações estruturais supostamente além de seu controle direto, os gestores preservam sua identidade profissional e legitimidade enquanto administradores escolares comprometidos com a inclusão, mesmo quando os resultados concretos demonstram o contrário.

A articulação entre os conceitos goffmanianos e a teoria bourdieusiana da violência simbólica permitiu compreender como a escola, mesmo quando formalmente inclusiva, continua operando como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu e Passeron (1992) demonstraram que o sistema educacional, sob aparência de neutralidade, impõe como legítimo um arbitrário cultural que carrega a marca da dominação. A exigência de que estudantes com deficiência intelectual “se moldem” às estruturas de um sistema escolar,

A violência simbólica operada pela escola inclusiva manifesta-se de múltiplas formas: nas avaliações padronizadas que ignoram as especificidades cognitivas dos alunos com deficiência intelectual; nos currículos engessados que não comportam adaptações significativas; nas práticas pedagógicas centradas na oralidade e na escrita que excluem outras formas de expressão; na arquitetura dos tempos e espaços escolares que não contempla ritmos diferenciados de aprendizagem. Todas essas práticas, apresentadas como técnicas e neutras, operam como dispositivos de manutenção de hierarquias, legitimando a exclusão sob a aparência de meritocracia.

O conceito de “racismo da inteligência” (Bourdieu, 2004) revelou-se particularmente pertinente para compreender como os testes psicométricos, os diagnósticos de deficiência intelectual e as categorias psicopedagógicas funcionam como instrumentos de consagração de desigualdades socialmente produzidas. Ao converter privilégios herdados (capital cultural, acesso a estimulação precoce e condições socioeconômicas favoráveis) em méritos aparentes (inteligência, capacidade, dom), e ao transformar limitações socialmente

produzidas em incapacidades individuais, o sistema escolar legitima a exclusão educacional como se fosse resultado natural de diferenças de natureza.

A persistência da exigência de laudos médicos como condição para acesso ao atendimento educacional especializado ilustra como a lógica medicalizante continua operando no coração das práticas inclusivas. Essa exigência revela que a escola ainda opera dentro de um paradigma que necessita da certificação externa, da autoridade médica, para legitimar o reconhecimento das necessidades educacionais específicas. Trata-se de uma configuração que contradiz o modelo social de deficiência, defendido pela legislação brasileira, segundo o qual a deficiência emerge da interação entre características individuais e barreiras sociais, e não de uma condição médica intrínseca ao indivíduo.

Com efeito, o conhecimento sociológico sobre inclusão escolar emerge de lugar específico: o da observação crítica das dinâmicas institucionais, das relações de poder que atravessam o espaço escolar e das contradições entre os marcos legais e as práticas cotidianas. A inserção neste campo não se deu como observação externa e distante, mas como pesquisa implicada nas questões da educação pública brasileira, consciente das limitações estruturais que condicionam as possibilidades de transformação social através da escola.

A análise aqui apresentada não buscou oferecer soluções técnicas ou receitas pedagógicas, mas compreender sociologicamente como as barreiras à inclusão se constituem, se reproduzem e se manifestam no cotidiano da Escola Nova Acolher. Ao desvelar os mecanismos sutis pelos quais a exclusão se perpetua sob aparência de inclusão, ao revelar as contradições entre discurso e prática, ao dar voz aos sujeitos historicamente silenciados.

As limitações desta investigação devem ser explicitamente reconhecidas. O estudo delimita-se à análise de uma instituição específica da rede municipal de São Luís, não pretendendo generalizações automáticas para todo o sistema educacional brasileiro, mas oferecendo estudo de caso aprofundado que pode contribuir para a compreensão de processos similares em outros contextos. O foco na deficiência intelectual, embora justificado pela especificidade dos processos de estigmatização que a caracterizam, exclui outras modalidades de deficiência que poderiam enriquecer a análise comparativa. Temporalmente, a pesquisa abrange o segundo semestre de 2024, podendo não captar transformações sazonais ou de longo prazo nos processos inclusivos.

A tese central defendida ao longo desta dissertação sustenta que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual na Escola Nova Acolher, na rede municipal de São Luís-MA, configura-se como processo contraditório de inclusão subordinada. Nessa

lógica, a inserção formal na escola convive com práticas sutis de exclusão simbólica, mantendo os estudantes em posições hierarquicamente inferiores. Mecanismos como avaliações diferenciadas, encaminhamentos para atendimento especializado e adaptações curriculares pontuais, embora apresentados como procedimentos técnicos voltados à garantia de direitos, naturalizam diferenças socialmente construídas, reforçando representações de inferioridade e limitando as expectativas educacionais sobre esses alunos.

Importante destacar que os professores, gestores e demais profissionais entrevistados demonstraram, em sua maioria, comprometimento com os princípios da inclusão e preocupação genuína com o bem-estar dos estudantes. Contudo, suas ações são condicionadas por estruturas sociais profundamente enraizadas, que conferem ao estigma papel organizador das práticas educativas, mesmo em contextos formalmente inclusivos e declaradamente comprometidos com a igualdade de direitos.

A persistência dessas contradições revela que a transformação da escola em direção à inclusão plena não pode se dar apenas no plano do discurso ou da sensibilização individual, mas exige rupturas estruturais profundas que desafiam os próprios fundamentos sobre os quais a instituição escolar moderna foi historicamente construída. Como demonstraram Bourdieu e Passeron (1992), a escola moderna consolidou-se como espaço de seleção, classificação e hierarquização, operando segundo lógica meritocrática que legitima desigualdades sociais como se fossem diferenças de mérito individual. Essa lógica, profundamente arraigada nas práticas institucionais e no imaginário social, não se transforma por decreto ou por adesão formal a novos paradigmas.

A análise das cinco dimensões de barreiras — atitudinais, pedagógicas e curriculares, estruturais e organizacionais, comunicacionais entre escola e família e impactos emocionais — evidenciou que a inclusão escolar é fenômeno multidimensional que não pode ser reduzido a questões técnicas de adaptação curricular ou acessibilidade arquitetônica. As barreiras mais profundas e persistentes são aquelas de ordem simbólica: as representações sociais sobre a deficiência intelectual, os preconceitos velados na ordem das interações cotidianas nos espaços escolares, as expectativas rebaixadas sobre as possibilidades de aprendizagem desses estudantes e a naturalização da exclusão como se fosse consequência inevitável da própria deficiência.

O sofrimento emocional dos estudantes e de suas famílias, dimensão frequentemente negligenciada nas análises educacionais, revelou-se aspecto central para a compreensão sociológica da inclusão. Os sentimentos de invisibilidade, solidão e

autodepreciação relatados pelos alunos não são reações individuais ou patológicas, mas respostas a um ambiente que sistematicamente comunica a esses estudantes que eles não pertencem, que são menos capazes e que representam problema para a dinâmica escolar.

A análise goffmaniana dos processos de estigmatização revelou que a marca da deficiência intelectual precede a pessoa, eclipsando todas as outras dimensões de sua identidade. O estudante deixa de ser visto como sujeito complexo, com história, desejos e potencialidades, para ser reduzido à sua condição de “deficiente”. Essa redução opera através daquilo que Goffman (1988) denominou “identidade virtual” — a projeção que os outros fazem sobre o indivíduo com base em suas suposições —, que frequentemente entra em conflito com a “identidade real” — aquilo que a pessoa efetivamente é. Quando essas duas camadas se atritam, quando o sujeito não corresponde às expectativas rebaixadas que sobre ele recaem ou quando suas capacidades excedem as previsões, essa disjunção não é interpretada como evidência de que as suposições estavam equivocadas, mas como exceção que confirma a regra.

O que se buscou, ao longo desta investigação, foi algo mais modesto e, ao mesmo tempo, mais ambicioso: compreender sociologicamente como a exclusão se produz e se reproduz no interior mesmo dos espaços que se proclamam inclusivos, desvelando os mecanismos sutis pelos quais a violência simbólica opera sob a aparência da neutralidade técnica.

A escola emerge desta análise não como espaço unívoco de emancipação ou de dominação, mas como arena de tensões, onde se entrecruzam projetos civilizatórios distintos, interesses contraditórios e lógicas institucionais que ora se complementam, ora se chocam. É, simultaneamente, espaço de reprodução das desigualdades sociais, como demonstraram exaustivamente Bourdieu e Passeron (1992), e lugar onde essas desigualdades podem ser questionadas, onde sujeitos historicamente silenciados podem fazer ouvir suas vozes e onde práticas contra-hegemônicas podem emergir, ainda que de forma frágil e sempre ameaçada.

A Escola Nova Acolher, nome fictício que guarda histórias reais de exclusão e resistência, revela-se como microcosmo dessa tensão constitutiva. Ali convivem, de forma nem sempre pacífica, o discurso oficial da inclusão e práticas cotidianas excludentes; o compromisso declarado dos profissionais e as limitações estruturais que impedem sua efetivação; o acolhimento afetivo proporcionado pela sala de recursos e a rejeição experimentada nas salas regulares; a matrícula formal de todos e a participação efetiva de poucos. Essas contradições não são acidentes ou falhas de implementação que poderiam ser corrigidas por melhor planejamento ou maior investimento, embora esses elementos sejam, sem dúvida, necessários.

São, antes, expressões de tensões estruturais mais presentes na instituição escolar moderna em sua própria constituição.

A análise sociológica, ao desvelar os mecanismos de dominação e ao revelar seu caráter histórico e socialmente construído, abre espaço para que sejam questionados e potencialmente transformados. Como afirmou Freire (2005), cuja perspectiva dialoga produtivamente com a tradição sociológica crítica, a conscientização sobre os mecanismos de opressão é o primeiro passo para sua superação.

Os estudantes com deficiência intelectual, suas famílias, os professores comprometidos com práticas efetivamente inclusivas e os gestores que, dentro das limitações estruturais que enfrentam, buscam transformar a escola em um espaço mais justo e acolhedor não se apresentam apenas como destinatários passivos das políticas educacionais. Suas resistências cotidianas, suas pequenas transgressões às normas excludentes e sua recusa em aceitar como natural aquilo que é socialmente produzido revelam a existência de fissuras no funcionamento institucional, por meio das quais a inclusão se reescreve como prática em disputa, e não como consenso estabilizado.

A voz dos alunos, especialmente, merece destaque. Ao longo desta pesquisa, foi possível constatar que, quando lhes é dada oportunidade de falar, esses estudantes demonstram consciência aguda sobre sua posição na hierarquia escolar, sobre os mecanismos de exclusão que os afetam e sobre as contradições entre o discurso inclusivo e as práticas cotidianas. Suas narrativas demonstram, de forma precisa, as violências simbólicas que sofrem.

Esta investigação, no plano metodológico, a abordagem multivocal aqui adotada demonstrou a importância de não tomar o discurso institucional como verdade única ou como representação fidedigna da realidade escolar. As contradições entre as narrativas de diferentes agentes, longe de representarem problemas metodológicos a serem eliminados, constituem dados sociológicos relevantes que revelam as tensões constitutivas do campo educacional.

As limitações desta pesquisa, já mencionadas anteriormente, sugerem desdobramentos possíveis e necessários. Estudos comparativos entre diferentes instituições escolares, situadas em contextos socioeconômicos distintos, poderiam revelar em que medida os achados aqui apresentados se reproduzem em outros cenários ou se configuram de formas específicas conforme os determinantes locais. Investigações de longo prazo, acompanhando trajetórias escolares completas de estudantes com deficiência intelectual, permitiriam compreender como os processos de inclusão e exclusão se desenvolvem ao longo do tempo e

quais são os momentos críticos dessas trajetórias, além de como as transições entre etapas escolares são negociadas.

Esta dissertação não encerra um debate, abre-o. Não oferece respostas definitivas, formula perguntas que permanecem inquietando. A inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual permanece como projeto histórico inacabado. Mas o reconhecimento dessas contradições, a recusa em naturalizá-las e a insistência em nomeá-las e torná-las visíveis já constituem, em si mesmos, formas de resistência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- AGAR, Michael H. **The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography**. 2. ed. San Diego: Academic Press, 1996.
- AMARAL, L. P. do. **Educação inclusiva: a escola como espaço de formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Educação especial: história e políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BAPTISTA, Cláudia Regina. **Educação inclusiva: questões e propostas**. São Paulo: Autêntica, 2017.
- BAPTISTA, C. R. **Educação inclusiva: questões e dilemas contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: natureza, curso, resultados e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Educação especial: diferentes leituras**. Florianópolis: Autores Associados, 1998.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.
- BODENZAN, Debora. **Educação e exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O ofício de cientista: ciência da ciência e reflexividade**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o AEE na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007.** Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico.** Brasília: INEP, 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Tradução de Maria Cristina Rabello. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BARBOSA, Ava Lorena Santos. **Desenho dos alunos da sala de Educação Especial.** 02 set. 2024. Desenho produzido para a tese, próprio autor.

BARBOSA, Ava Lorena Santos. **Escrita do aluno G.** 19 set. 2024. Produção escrita de aluno da sala de Educação Especial, utilizada na tese.

BARBOSA, Ava Lorena Santos. **Atividade externa no Museu no Centro Histórico em São Luís-MA.** 07 nov. 2024. Produção realizada com alunos da sala de Educação Especial, utilizada na tese.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CANTORANI, L. S. **Deficiência e políticas públicas: do conceito à aplicação prática.** Curitiba: Appris, 2015.

CARVALHO, C. A. M. **Acompanhante pedagógico: um suporte para a inclusão escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, Rosita E. **Inclusão: a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita E. **Políticas públicas e educação inclusiva no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2019.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CHAHINI, Teresa. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Rev. bras. educ. espec., v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 1978.

FERREIRA, Luciana Dias; MENDES, Enicéia Gonçalves. Acolhimento socioemocional e inclusão de estudantes com deficiência intelectual: desafios e estratégias. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e34, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X73361>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FERREIRA, Walquíria Leão. **Exclusão social e inclusão educacional**. São Paulo: Loyola, 2007.

FONTE, Terezinha. **História da educação especial no Brasil**. São Luís: EDUFMA, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREDERICO, Celina A. R.; LAPLENE, Marcos. **Deficiência intelectual e escolarização: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Felipe A. **Fenótipos do transtorno do espectro autista: riscos classificatórios e perspectivas epistemológicas**. São Paulo: Cortez, 2020.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

GLAT, Rosa; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GLAT, Rosa; PLETSCHE, Márcia Denise; NOGUEIRA, Lílían Souza. O papel da escola na inclusão escolar: contribuições a partir de práticas bem-sucedidas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e237831, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237831>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GROSSMAN, Herbert J. **Manual on terminology and classification in mental retardation**. 3. ed. Washington: American Association on Mental Deficiency, 1983.

IBIAPINA, Ivonete Batista. **Pesquisa colaborativa: uma abordagem metodológica para o professor pesquisador**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2018.

JACOBSON, John W.; MULICK, James A. **Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation**. New York: American Psychological Association, 1996.

JANNUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. **Políticas públicas e educação especial no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Rafaela M.; MENDES, Enicéia G. A terminalidade específica na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 113-130, 2011.

LOPES, Maria do Socorro. **Educação e desigualdade social em São Luís**. São Luís: EDUFMA, 2009.

LUCKASSON, Ruth et al. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. 10. ed. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação inclusiva: em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação.** 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br>

MARTINS, Célia Maria R. **A inclusão excludente na escola pública.** Campinas: Autores Associados, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Políticas públicas em educação especial: história e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, Sheila. **Educação especial no Brasil: interfaces entre público e privado.** Campinas: Autores Associados, 2008.

MELO, Ivonete C. de. **Educação e diversidade: caminhos da inclusão.** São Luís: EDUFMA, 2016.

MELO, Ivonete C. de. **Políticas educacionais e inclusão escolar.** São Luís: EDUFMA, 2008.

MENDES, Enicéia G. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina. Práticas inclusivas e expectativas docentes: impacto na aprendizagem de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240041, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240041>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MORGADO, José C. R.; FISCARELLI, Valéria S. **Educação inclusiva: princípios e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Rosângela. **Educação inclusiva e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

PAN, Vanessa. **Modelos de deficiência e suas implicações para a educação.** Brasília: MEC, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

PATO, Maria Helena Souza. **Psicologia e educação: um olhar sobre a inclusão**. São Paulo: Loyola, 2008.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar e políticas públicas: uma análise crítica do processo brasileiro**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

PRAZERES, Ana Paula. **Educação e neoliberalismo: impactos na escola pública**. São Luís: EDUFMA, 2007.

Prefeitura Municipal de São Luís / Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Portaria n.º 367/2025. Diário Oficial de São Luís, Edição nº 213/XLV Extra, 29 ago. 2025**. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/42068/portaria-n-3672025-semed>.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development**. New York: Irvington Publishers, 2003.

ROSSETO, M. C. Falar de Inclusão... Falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Leonor F. S.; PAULINO, Rosana. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Vanessa. **Educação inclusiva e legislação**. São Paulo: Autêntica, 2016.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: acessibilidade no Brasil**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHALOCK, Robert L. et al. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 11. ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Plano Decenal de Educação do Município de São Luís: 2004-2013**. São Luís: SEMED, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís: SEMED, 2007.

SILVA, Andréa L. S.; CARVALHO, Antônio J. B. **Educação especial em São Luís: políticas e práticas inclusivas**. São Luís: EDUFMA, 2016.

SILVA, Camila Rodrigues. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022.

UNESCO. **Educação inclusiva: diretrizes para a inclusão**. Brasília: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Arnaut Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version: ICF-CY**. Geneva: WHO, 2010.

ZIMMER, Beatriz Góis Dantas. **A escuta de crianças: a escuta do coração e o coração da escuta**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ZORZANELLI, Raquel T.; CRUZ, Marly M. **A medicalização da vida: o papel das ciências médicas na construção dos diagnósticos psiquiátricos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Figura 1 – Desenho dos alunos da sala de Educação Especial



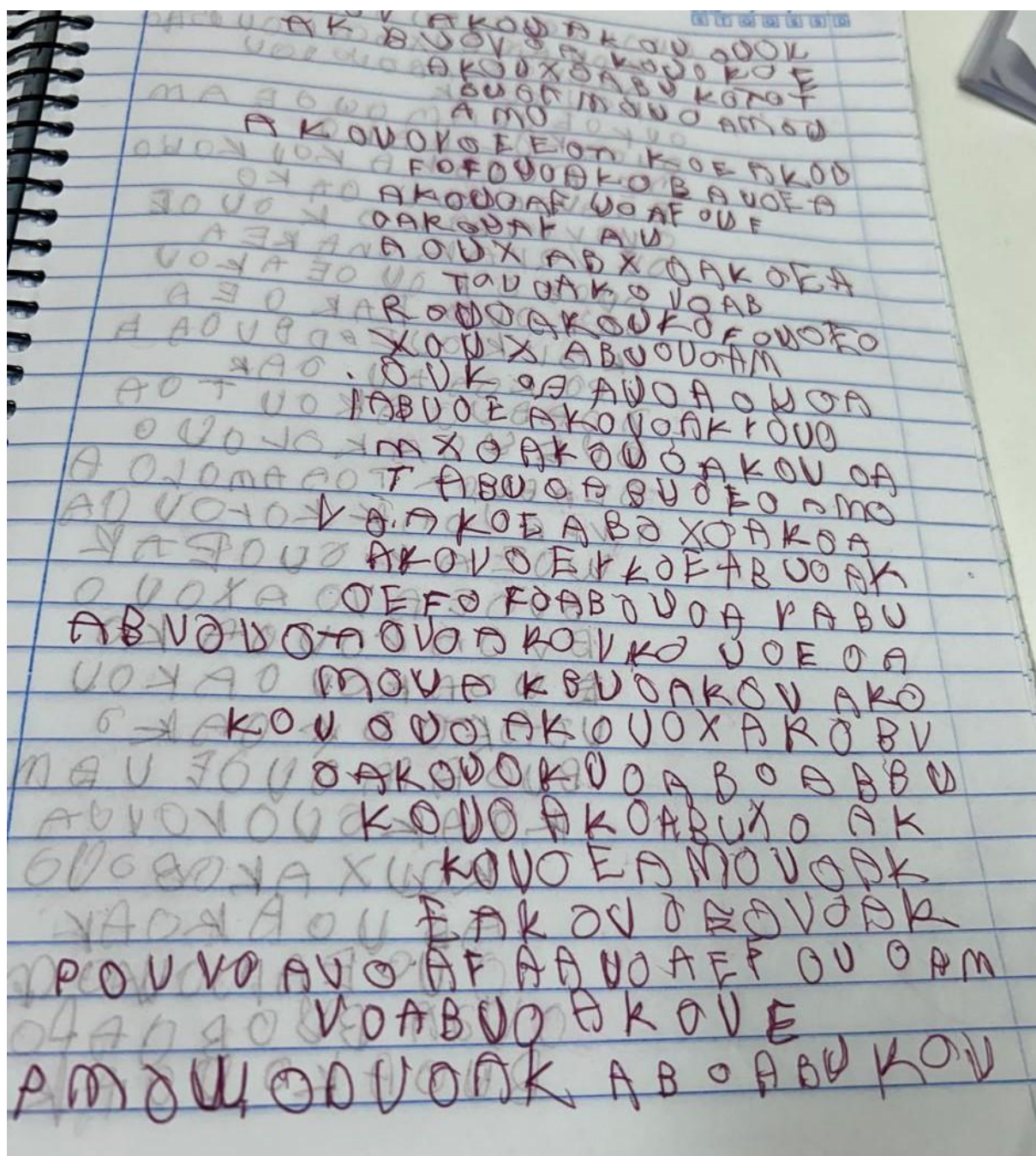
Fonte: BARBOSA, Ava Lorena Santos, 2024.

ANEXO B - Figura 2 – Desenho dos alunos da sala de Educação Especial

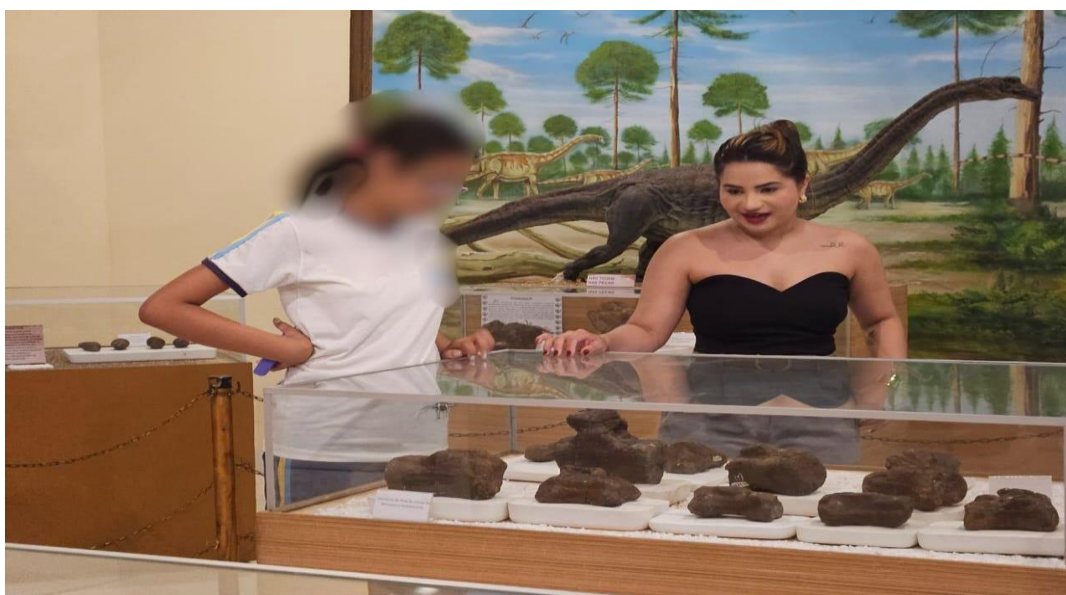


Fonte: BARBOSA, Ava Lorena Santos, 2024.

ANEXO C - Figura 3 – Escrita do aluno G



ANEXO D - Figura 4 e 5 – Atividade externa no Museu no Centro Histórico em São Luís-MA



Fonte: BARBOSA, Ava Lorena Santos, 2024.

ANEXO E - QUESTIONÁRIOS**Questionário com os docentes**

Idade: _____

Quanto tempo de atuação nesta instituição?

Quantas disciplinas ministradas?

Como define as questões estruturais deste espaço?

Como identifica o suporte da gestão em relação aos alunos?

Nas salas em que ministra aula tem contato com algum aluno com deficiência intelectual?

No âmbito social ou familiar já teve contato com pessoas com deficiência intelectual?

Durante o período de graduação teve disciplinas ministradas voltadas as cadeiras de inclusão?

() SIM () NÃO

Durante o exercício profissional como docente participou de capacitações ou cursos voltados a Pessoa com Deficiência? () SIM () NÃO

Se sim, qual?

Como é o processo de aprendizagem desse aluno com deficiência em sua disciplina?

Esse aluno consegue interagir com os demais?

Este aluno participa das atividades ministradas por você?

Você sente alguma dificuldade no tocante ao processo de aprendizagem desse aluno?

Quais alternativas você acharia pertinente para melhorar o processo de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência intelectual nesta escola?

Quais as principais dificuldades encontradas por você nesta instituição? (De modo geral)

Questionário com os Gestores

Idade: _____

Quanto tempo de atuação nesta instituição?

Como funciona a articulação entre a equipe desta instituição?

Como define as questões estruturais deste espaço?

Como identifica a relação dos pais dos alunos com a instituição?

Já lidou com alunos com deficiência intelectual antes?

No âmbito social ou familiar já teve contato com pessoas com deficiência intelectual?

Durante o período de graduação teve disciplinas ministradas voltadas as cadeiras de inclusão?
()SIM () NÃO

Durante o exercício profissional como docente participou de capacitações ou cursos voltados a Pessoa com Deficiência? () SIM () NÃO

Se sim, qual?

Conforme a sua observação e relato dos professores, acredita que os alunos com deficiência intelectual tem, tido êxito no processo de aprendizagem?

Qual a principal dificuldade em relação ao processo de inclusão dos alunos e na transformação de uma instituição ausente de preconceitos?

Quais alternativas você acharia pertinente para melhorar o processo de aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência intelectual nesta escola?

Como gestora, quais as principais dificuldades encontradas por você nesta instituição? (De modo geral)

Questionário com a professora da sala de recursos

Idade: _____

Quanto tempo de atuação nesta instituição?

Como funciona a articulação entre a equipe desta instituição?

Como define as questões estruturais deste espaço?

Como identifica a relação dos pais dos alunos com a instituição?

Já lidou com alunos com deficiência intelectual antes?

Por qual motivo decidiu atuar na sala de recursos?

Para você, o que a sala de recursos tem trazido de bom para os discentes?

Como enxerga a relação dos docentes com esses alunos?

Quais medidas seriam necessárias para o fortalecimento do ensino a esses alunos e a possibilidade de uma relação harmônica entre os alunos?

No âmbito social ou familiar já teve contato com pessoas com deficiência intelectual?

Durante o período de graduação teve disciplinas ministradas voltadas as cadeiras de inclusão?
() SIM () NÃO

Durante o exercício profissional como docente participou de capacitações ou cursos voltados a Pessoa com Deficiência? () SIM () NÃO

Se sim, qual?

Conforme a sua observação, acredita que os alunos com deficiência intelectual tem, tido êxito no processo de aprendizagem?

Qual a principal dificuldade em relação ao processo de inclusão dos alunos e na transformação de uma instituição ausente de preconceitos?

Como professora, quais as principais dificuldades encontradas por você nesta instituição?
(De modo geral)

Questionário com os alunos

Idade: _____

Quanto tempo nesta instituição?

Gosta de ir a escola?

() SIM () NÃO

Por qual motivo?

Gosta da estrutura da escola?

Como é a sua relação com os colegas de sala?

Como é a sua relação com os professores?

Consegue participar das atividades avaliativas? Se sim, explique de qual modo?

Você gosta de participar da sala de recursos?

Já ouviu comentários acerca de seu diagnóstico?

() SIM () NÃO

Se sim, como você se sentiu?

Você acha que seu diagnóstico influencia no processo de aprendizagem?

Você acha que o seu diagnóstico influencia nas relações interpessoais na escola?

() SIM () NÃO

Por qual motivo?

Qual o momento mais triste que você passou na escola?

Qual o momento mais alegre que você passou na escola?

Qual a sua maior dificuldade no processo de aprendizagem?

Quais as medidas devem ser adotadas para que você consiga participar de forma mais ativas nas atividades?

Como é a relação com os seus familiares?

Você consegue aplicar no espaço familiar o que aprendeu nas aulas?

Como é a sua relação com os seus genitores?

Questionário com pais ou responsáveis**I. Identificação**

Idade: _____

1. Em que momento foi realizado o diagnóstico de seu filho(a)?
_____**2. Como você se sentiu durante o processo de descoberta e diagnóstico?**
_____**3. Quais foram os principais motivos que levaram à escolha desta escola para a matrícula de seu filho(a)?**

_____**4. Você acredita que seu filho(a) recebe a devida assistência pedagógica dos professores da sala regular?**
_____**5. Quando necessário, a escola oferece o suporte adequado ao seu filho(a)?**
_____**6. Qual é a sua avaliação sobre o funcionamento da sala de recursos?**
_____**7. Qual foi a experiência mais difícil ou marcante vivenciada por seu filho(a) no contexto escolar?**
_____**8. Quais medidas você considera importantes para melhorar o desempenho escolar de seu filho(a)?**

_____**9. Seu filho(a) possui vínculos de amizade no ambiente escolar?**

_____**10. Qual é o seu nível de escolaridade?**

- ☐ Analfabeto(a)
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto
- ☐ Ensino Fundamental Completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Ensino Superior Incompleto
- ☐ Ensino Superior Completo
- ☐ Pós-graduação

11. O outro responsável (pai/mãe) possui qual nível de escolaridade?

_____**12. Você realizou ou realiza algum curso de formação complementar (técnico, profissionalizante, idiomas, informática etc.)?**☐ Sim☐ Não

Se sim, quais? _____

13. Com que frequência você costuma ler?

- ☐ **Diariamente**
- ☐ **Algumas vezes por semana**
- ☐ **Raramente**
- ☐ **Nunca**

14. Que tipos de materiais você costuma ler?

- ☐ **Livros literários**
- ☐ **Revistas**
- ☐ **Jornais**
- ☐ **Notícias online/redes sociais**
- ☐ **Textos religiosos**
- ☐ **Outros: _____**

15. Aproximadamente, quantos livros há em sua casa?

- ☐ **Nenhum**
- ☐ **1 a 10**
- ☐ **11 a 30**
- ☐ **31 a 100**
- ☐ **Mais de 100**

16. Você incentiva seu(sua) filho(a) a ler?

- ☐ **Sim, frequentemente**
- ☐ **Às vezes**
- ☐ **Raramente**
- ☐ **Não**

17. Há momentos destinados a atividades culturais em família (leitura, música, filmes, museus etc.)?

- ☐ **Sim, regularmente**
- ☐ **Ocasionalmente**
- ☐ **Não**

18. Quais dos seguintes itens existem em sua casa?

- ☐ **Livros**
- ☐ **Computador ou notebook**
- ☐ **Internet banda larga**
- ☐ **Televisão com acesso à internet (Smart TV)**
- ☐ **Instrumento musical**
- ☐ **Materiais artísticos (tintas, lápis, cadernos de desenho etc.)**
- ☐ **Jornal ou revista impressa**
- ☐ **Outros: _____**

19. Com que frequência sua família consome produtos culturais (cinema, teatro, exposições, shows, museus, bibliotecas etc.)?

- ☐ **Regularmente (pelo menos uma vez por mês)**
- ☐ **Ocasionalmente (algumas vezes por ano)**
- ☐ **Raramente**
- ☐ **Nunca**

20. Seu filho(a) possui acesso a um espaço adequado para estudos em casa (mesa, iluminação, silêncio)?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

21. Você costuma participar de reuniões ou eventos promovidos pela escola?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

22. De que forma você acompanha os estudos de seu filho(a)?

- ☐ Ajudando nas tarefas
- ☐ Conversando sobre o que aprendeu
- ☐ Verificando cadernos e notas
- ☐ Não acompanha

23. Qual nível de escolaridade você deseja que seu filho(a) alcance?

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Técnico
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Outro: _____

24. O que você considera mais importante para o sucesso escolar de seu filho(a)?
