

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: ESTIGMAS E ESTEREÓTIPOS CONSTRUÍDOS NUMA PROPOSTA DE “INCLUSÃO”¹

Susana Couto Pimentel*
Lucinéia Jesus Nascimento**

RESUMO — *Este artigo discute dados de uma pesquisa desenvolvida numa escola da rede municipal de Amargosa - Bahia que possui o maior número de estudantes com deficiência matriculados. A primeira fase desta pesquisa constou do conhecimento da realidade, buscando identificar o perfil dos estudantes com deficiência matriculados na instituição investigada. Os dados sinalizaram um levantamento feito pela escola que relacionou vinte estudantes com deficiência e outros quarenta e quatro considerados como portadores de “problemas” no processo de aprendizagem. Estes dados demarcam possibilidades de construção de estigmas e rotulações a partir do discurso escolar que podem influenciar a constituição da identidade destes alunos. Ressalte-se que a identidade dos sujeitos é construída num processo de interação social fortemente influenciada pela percepção do outro. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre rotulações e estigmas em relação à pessoa com deficiência, construídos a partir de conceitos negativos que têm por base valores e crenças culturalmente cristalizadas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Estigma. Pessoa com Deficiência. Escola regular.*

¹ Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Inclusiva da UEFS no eixo temático: Práticas Educativas Inclusivas, escrito com base em resultados parciais de uma pesquisa financiada pela FAPESB.

*Prof. Adjunto (UFRB). Doutora em Educação (FACED/UFBA).
E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br.

** Bolsista PIBIC FAPESB. Graduanda em Pedagogia (UFRB).
E-mail: lunascimento1987@hotmail.com.

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação (DEDU). Tel./Fax (75) 3161-8084 - Av. Transnordestina, S/N, Módulo IV - Novo Horizonte - Feira de Santana/BA – CEP 44036-900. E-mail: educacao.uefs@gmail.com.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

Os processos de interação na vida social são marcados pela forma como as pessoas se posicionam em relação ao outro, pelos discursos que contribuem para a construção dos sentimentos sobre si e das identidades. Nas relações sociais estabelecidas entre a sociedade e as pessoas com deficiência, é possível observar que as chamadas “diferenças” quase sempre prevalecem como uma forma de se referir ao outro.

Prioste, Raiça e Machado (2006) afirmam que a ambientação segregada das pessoas com deficiência deixou sequelas sociais que fortaleceram preconceitos, mitos e estereótipos. Hoje estes resultados se manifestam através de situações socialmente excludentes dos que são considerados diferentes. Estas práticas de exclusão e de rejeição das diferenças permeiam nossa sociedade, criando valores culturais e sociais enviesados.

No entanto, desde a última década do século XX, as questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência vêm ganhando espaço na sociedade, exigindo uma nova forma de relação social baseada no respeito às diferenças.

Nos últimos anos muitos avanços podem ser vistos na legislação brasileira relacionados à inclusão das pessoas com deficiência no meio social, como por exemplo, a Constituição de 1988 que dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular; a Lei nº 7 853/1989 que designa como crime a recusa, sem justa causa, da matrícula de uma pessoa por motivo de sua deficiência; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/1996 que institui a educação especial como modalidade de educação oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino; a promulgação da Lei Federal 8 213/1991, que em seu artigo 93, incisos I, II, III e IV delibera que as empresas, que possuem acima de 100 funcionários, devem disponibilizar uma porcentagem de vagas para pessoas com deficiência.

Entretanto, de acordo com Skliar (2001) o paradigma da inclusão não se institui apenas com a imposição de leis. Apesar de reconhecermos que o embasamento legal é necessário para que outras conquistas sejam asseguradas, entendemos que são imprescindíveis transformações nas concepções construídas socialmente em relação às pessoas com deficiência, para que

estas possam ser incluídas e atuar na sociedade sem riscos de rótulos, estigmas ou preconceitos.

Entretanto, a efetiva inclusão das pessoas com deficiência no contexto social circundante está fortemente relacionada com a forma como a sociedade lida com a diferença. É importante lembrar que, de modo geral, as pessoas com deficiência possuem traços visíveis, característicos, que contribuem para a elaboração do estigma a elas imposto. Para Goffman (1988), o estigma é uma identidade social produzida, a partir de referências depreciativas que não correspondem às exigências sociais do que o indivíduo deveria ser. Este estigma constitui um estereótipo criado socialmente que reduz a pessoa ao seu “defeito” ou a sua “desvantagem”. Portanto, no caso das pessoas com deficiência é a visibilidade de sua diferença que favorece a estigmatização a elas imposta.

Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido. (...) Quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação (GOFFMAN, 1988, p.59).

Por outro lado, em casos de deficiências com marcas não imediatamente visíveis, como é o caso da deficiência intelectual, o estigma imputado a estas pessoas não é apenas com relação ao que é visível em suas características físicas, mas principalmente ao quadro de deficiência mental associado. Esta situação de desvantagem intelectual traz consigo o estigma da inferioridade, da incapacidade, da discriminação. Tais pré-conceitos são constituídos sob um padrão de julgamento elaborado socialmente a partir de um conjunto de expectativas normativas. Assim, quando o indivíduo com deficiência intelectual não consegue corresponder ao que lhe foi efetivamente exigido, ele é estigmatizado.

Desse modo, as pessoas com deficiência, por não se encaixarem nos “modelos idealizados” pela sociedade como “normais”, passam a enfrentar situações de discriminação e preconceitos,

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

muitas vezes, causados a partir dos estereótipos sociais. Isso ocorre porque a ideia e os conceitos que formamos são estabelecidos num lugar social permeado por preconceitos, normas e expectativas, sugerindo-nos que “normais” são aqueles que não apresentam nenhum tipo de limitação sensorial, física ou mental.

Esses estereótipos, definidos também a partir dos processos de rotulação, são construídos com base na percepção da limitação orgânica ou deficiência que o indivíduo possui. Desta forma, a pessoa com deficiência física, deficiência visual, Síndrome de Down, enfim, as pessoas com deficiência, de modo geral, são vistas muitas vezes como incapazes, impossibilitadas de conquistas e de construção de uma vida com autonomia.

Diante da compreensão de que esses estereótipos podem interferir na percepção que o sujeito com deficiência constrói sobre si, buscamos no desenvolvimento empírico desta investigação fazer um levantamento, junto à secretaria de uma escola da rede municipal da cidade de Amargosa-BA, do perfil das deficiências atendidas naquele espaço escolar. A seleção desta escola foi feita com base no critério de ser, segundo a Secretaria Municipal de Educação, a que possui, neste município, o maior número de matrículas de estudantes com deficiência.

Ressaltamos que nessa pesquisa o termo estudante com deficiência é utilizado para definir o discente que possui alguma limitação orgânica (sensorial, motora, intelectual) reforçada por determinados discursos e práticas sociais. Esta concepção ampliada de deficiência é significativa, pois desloca o foco apenas da condição orgânica, compreendendo que o contexto social é também produtor e reforçador da deficiência. Na abordagem desta questão Mantoan, (2000) utiliza os termos déficit real e circunstancial e Vygotsky (1995) fala de deficiência como produto de condições sociais anormais.

O levantamento dos dados discutidos neste artigo foi feito a partir da análise dos registros de matrícula e de documentos existentes nas pastas individuais dos estudantes da escola investigada. Segundo Macedo (2006, p. 108), numa investigação “os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa”.

A escola investigada neste trabalho possui um total de 407 (quatrocentos e sete) alunos matriculados e foram detectados, de acordo com dados da secretaria da instituição, vinte alunos com deficiência, sendo dez com deficiência intelectual, três com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), quatro com deficiência visual, um com deficiência auditiva, um com paralisia cerebral e um com deficiência física. Deste total, apenas nove possuem diagnóstico médico e os demais foram “diagnosticados” por um profissional de Psicopedagogia ou pela própria escola. Ressaltamos que dos dez estudantes considerados com deficiência intelectual apenas seis possuem relatório médico.

No entanto, cabe-nos questionar como o “diagnóstico” de deficiência intelectual é feito pela escola? Lembramos o que já foi afirmado anteriormente que, de modo geral, a deficiência intelectual não traz marcas visíveis, a não ser em casos de Síndrome de Down. Sendo assim, quais os critérios utilizados pela escola para rotular quatro estudantes, que não possuem avaliação médica, com o diagnóstico de deficiência intelectual?

Observa-se que a escola investigada reproduz o que historicamente as instituições de ensino têm feito no sentido de moldar/formatar os indivíduos segundo um mesmo modelo, ficando os aprendentes como vítimas do efeito ideológico que a escola produz. Aqueles que não conseguem ser moldados são rotulados e estigmatizados. Portanto, a escola é um lugar onde se produzem sujeitos, identidades e subjetividades sociais determinadas através das micropolíticas de poder que se reproduzem através da palavra que denomina o outro. Diante disso, não é fácil ser diferente no interior das instituições que desejam o amoldamento de um sujeito a uma massa relativamente uniforme, idêntica, identificada, unificada, monocórdica, quase anônima (EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p.132).

Ainda com relação aos dados da escola investigada, dos vinte estudantes detectados como portadores de deficiência, dezessete apresentam distorção idade-série, representando 85%. Esta distorção, idade-série, é causada, dentre outros fatores, pelas inúmeras reprovações e insucessos que os indivíduos com deficiência vivenciam na escola. Este dado revela então

um grave problema, pois mostra que a escola não consegue ensinar quem aprende de modo diferente. Porém, eximindo-se da co-responsabilização e exercendo uma forma de violência simbólica, a escola responsabiliza o próprio sujeito por sua “não aprendizagem” e, portanto, o rotula. A imposição da legitimidade destas responsabilizações se dá de forma dissimulada e os rótulos acabam sendo reconhecidos como legítimos por aqueles que o recebem ou pelos que os representam, como seus pais ou responsáveis. Pode-se dizer que o que ocorre, de fato, é um fenômeno escolar que pode ser chamado de expulsão encoberta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Além do quantitativo de alunos com deficiência, a escola investigada fez referência a outros quarenta e quatro estudantes que, segundo sua avaliação, possuem “problemas” ou dificuldades de aprendizagem. Essa verdade produzida na e pela escola funciona de forma coercitiva produzindo efeitos de poder sobre aqueles que a escutam, prescrevendo seu modo de ser e de se comportar.

É nesse contexto escolar que estamos, enquanto equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, desenvolvendo uma pesquisa-ação colaborativa que objetiva contribuir, através da parceria universidade-escola básica, para a construção de práticas inclusivas de pessoas com deficiência na escola regular de ensino fundamental. Esta pesquisa pretende promover a vivência de um processo educacional inclusivo na escola investigada, que rompa com os paradigmas vivenciados por práticas excludentes. Conforme já vimos anteriormente, esta proposição está colocada como desafio para o processo educacional brasileiro desde a Constituição de 1988, tendo sido ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/96.

Entretanto, o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva requer a mudança de fazeres na escola, que por sua vez exige um novo saber-fazer. Esse novo saber precisa ser construído em espaços formativos que possibilitem o estudo sobre a inclusão, a reflexão sobre as práticas já instituídas na escola e a instituição de novas práticas. Diante disso, é que a opção metodológica nesta investigação foi por uma pesquisa-ação colaborativa.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

A chamada pesquisa-ação colaborativa tem sido muito utilizada em educação, favorecendo o processo de investigação que visa a apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação. Neste tipo de pesquisa é essencial a valorização do fazer e do saber dos participantes da investigação tomados como co-autores das atividades, visando a redução da distância entre concepção e execução (CAPELLINI, 2005).

Desse modo, na pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em contextos educacionais formais as atividades não são pensadas apenas pelos profissionais-pesquisadores das universidades, porém os sujeitos que se aproximam numa ação colaborativa, pesquisadores universitários e profissionais da escola básica, atuam conjuntamente traçando as ações e refletindo sobre as mesmas. Desta forma, constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p.523).

A pesquisa-ação colaborativa busca, então, contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto investigado. Desse modo, ela possibilita a realização de pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles, contribuindo assim para a superação dicotômica entre conhecimento acadêmico produzido pelos pesquisadores iluminados das universidades e conhecimento experienciado nos campos de pesquisa, que se tornam *loci* das pesquisas acadêmicas. De acordo com Pimenta (2005, p.523), a pesquisa colaborativa

(...) tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, em parceria com os docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.

Como um trabalho colaborativo requer uma ação conjunta, nesta investigação a escolha da escola foi feita com base nos

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

critérios de ser uma escola da rede municipal de ensino, com maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental no município de Amargosa e do interesse dos seus profissionais em participar da investigação.

No primeiro momento desta pesquisa foi feito o reconhecimento da realidade escolar, dos saberes e práticas de inclusão concebidos e vivenciados por seus diversos atores (gestores, docentes, pais, estudantes e funcionários).

De acordo com a equipe gestora da escola investigada, a ausência de formação dos seus professores para atender a estudantes com deficiência é considerada como um dos principais entraves para que o processo de inclusão se efetive. Diante desse dado, é possível questionar os “diagnósticos” escolares, anteriormente expostos, que se transformam em rótulos para aqueles que aprendem de forma ou num tempo diferenciado. Por outro lado, temos clareza de que não se constitui atribuição da escola proceder ao “diagnóstico” ou à rotulação dos seus alunos, porém inferimos que esta necessidade se dê pela tentativa de explicar os índices de insucesso escolar, sem contudo assumir a responsabilidade social, política e pedagógica da escola e da sociedade neste processo.

Os dados levantados na escola investigada também demonstram que o modelo médico da deficiência é ainda hegemônico entre os profissionais da educação, como também o é para a maioria da sociedade.

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. (DINIZ, 2007, p.24).

Observamos então que a escola investigada ratifica a construção social de estigmas em torno da pessoa com deficiência. Segundo Malberg-DeCastro (2005) estigma é um rótulo ou categoria assinalada por outros para indicar um desvio indesejável à norma. Assim, o indivíduo que não se enquadra nas normas

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

exigidas pela sociedade é rotulado como “anormal” e incapaz. Ressaltamos porém que o estigma não está se referindo a determinadas características do indivíduo, mas sim à leitura social que delas é feita no contexto das relações interpessoais. Dessa forma, o estigma é uma prática imposta por grupos dominantes para diferenciar outro grupo que não se adequa às suas expectativas.

A reprodução sistematizada e institucionalizada da crença que a pessoa com deficiência é inferior e incapaz, faz com que a exclusão seja aceita pelos indivíduos como algo ‘natural’.

A noção de rotulação como construção de estereótipos sociais, está relacionada ao mundo das pessoas com deficiência marcadas na maioria das vezes, pelo preconceito e discriminação. De acordo com Malberg-DeCastro (2005) preconceito significa pré julgamento que leva ao ato de segregar (discriminar), imprimir uma cicatriz (estigmatizar), torná-la imutável (estereótipo) e por fim, invisível. Esses rótulos são construídos num movimento hegemônico, pautado na normalização dos indivíduos. Exemplos relevantes de rotulação e de preconceito podem ser encontrados sob diferentes aspectos em nossa sociedade, passando, muitas vezes despercebidos.

No âmbito educacional alguns alunos são estigmatizados e conseqüentemente rotulados por possuírem comportamentos considerados atípicos. Em alguns casos os professores rotulam seus alunos por não estarem aprendendo, por não desenvolverem determinadas habilidades e ainda por desenvolverem determinadas ações que não são as que eles desejam e esperam.

Desse modo, o sistema de ensino funciona como seletivo e excludente, dissimulando a exclusão sob a ideia de avaliação/seleção. Através da prática de classificação, disseminada principalmente pelos testes de inteligência de Binet e Simon, foi criado um estereótipo de aluno desejável que está pautado em padrões considerados de normalidade cognitiva e de comportamento. A escola passou então a buscar estes estudantes ideais, semelhantes, que aprendem a um mesmo tempo e, preferencialmente, a partir de um mesmo processo de ensino. Assim a proposta de seleção/classificação foi efetivada por sistemas de testagem realizados através dos exames escolares que passaram a escolher os mais aptos.

As funções do exame não se reduzem aos serviços que ele presta à instituição (...) é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmos de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.163).

É nesse contexto normalizador, idealizado pela escola, que a ‘pessoa com deficiência’ é colocada. Nesse espaço, a eficácia do poder escolar está em se produzir subjetividades, em “docilizar e disciplinar” corpos (FOUCAULT, 2004). As práticas educacionais estão assim relacionadas a práticas disciplinares de adestramento.

A educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós. (PÉREZ DE LARA FERRE, 2001, p.196)

Desse modo, a escola, como local de ensino, apresenta diversas barreiras, sobretudo as atitudinais relacionadas à rejeição ou não aceitação da diferença, que impedem a inclusão e a permanência das pessoas com deficiência. Assim, as relações nas escolas são permeadas por expectativas e rótulos com relação aos alunos com deficiência embasados na crença de que não são capazes ou de que suas possibilidades são inferiores.

Isto gera a existência de uma *escola boa* para alguns e de uma *escola possível* para os estrangeiros à igualdade. Nesta concepção dual da escola reafirma-se a naturalização do fracasso escolar e, conseqüentemente, a desresponsabilização da instituição escolar, transformando-a numa organização imutável ao longo dos anos, pois se seus fazeres não são questionados não precisam ser mudados.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

Essas concepções que geram atitudes de rejeição são resultados de construções seculares, pois a deficiência por muito tempo foi vista como uma doença, como algo inerente ao indivíduo. Esta concepção está pautada no modelo médico, que vê a deficiência como um problema, como uma limitação. Entretanto, com a proposta da inclusão, a deficiência passou a ser entendida como algo socialmente construído. Deu-se origem então ao modelo social da deficiência que se contrapunha ao modelo médico.

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007, p.19).

Com esta proposta o termo deficiência passa a ser mais ligado a questões de políticas públicas, de direitos inerentes ao indivíduo, buscando um movimento contra-hegemônico de pessoas que lutam por justiça social e políticas de bem estar. Assim, de acordo com Diniz (2007) a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, mas uma questão social. A autora ainda ressalta que a pessoa que adquire ou nasce com deficiência, tem o acesso à sociedade de forma limitada, já que esta não se encontra apta para atender as especificidades dos indivíduos.

Porém, uma pessoa com deficiência é apresentada, na maioria das vezes, pela sociedade como “fora da norma”, não levando em conta a construção da sua identidade a partir das informações e possibilidades de expressão que lhe são proporcionados. Isto acontece porque segundo Vygostky (1995), existem dois tipos de deficiência, a primária e a secundária. A deficiência primária é aquela de causa orgânica, e a deficiência secundária é causada pelo meio social. Nestes casos, a sociedade diz o que a pessoa pode ou não fazer, impondo limites às pessoas com deficiência, que se tornam para o indivíduo mais agravantes de impossibilidades do que a própria lesão ou causa de origem orgânica.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

Portanto, inferimos que o problema não está na deficiência, mas no modo pelo qual esta é concebida pela sociedade. Dessa forma, à medida que as crenças estigmatizadoras forem superadas, as barreiras serão naturalmente derrubadas por aqueles que as construíram, pois a deficiência não mais será entendida como algo que determine inferioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa nos levam a concluir que, embora impelida por força da lei a implementar práticas dentro de um paradigma inclusivo, a escola investigada continua utilizando-se de mecanismos sutis de poder e controle como, por exemplo, o discurso para classificar, selecionar os sujeitos aprendentes que dela fazem parte.

O mais complicado neste processo é que o discurso veiculado na escola está implicado na produção da identidade dos sujeitos através do conhecimento que veicula e que produz sentido e significado. No discurso escolar fica, portanto, explícita a proposta de normalização, ou seja, a procura de formatação das pessoas, a busca de uma forma. A instituição escolar tem assim o poder social de instituir, estabelecer, decidir o instituído, a coisa estabelecida. A instituição escolar exige então uma certa adaptação para aqueles que dela desejam participar, atribuindo-lhes também um padrão de desenvolvimento que é fabricado e não dado de forma natural. Essa adaptação implica na aprendizagem de suas regras, no auto-controle e não transgressão.

Aqueles alunos que não se encaixam no ideal concebido pela escola são trabalhados de forma que se adequem através das tentativas de normalização ou são rotulados como possuidores de “problemas” no processo de aprendizagem. O paradigma educacional que sustenta essa prática é o da integração escolar e a ideologia que a subsidia é de que a escola trabalha da forma correta e que, portanto, os alunos precisam submeter-se a ela. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003).

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

Na verdade, todo esse processo é permeado por relações de força, de poder no interior das instituições escolares e a sua eficácia dá-se no reconhecimento pelos dominados da legitimidade da dominação (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Aqueles que se apropriam da possibilidade de incluir/excluir fazem-no por assumirem uma posição de poder.

Diante dessa realidade, torna-se premente que a escola reveja suas concepções, saberes e fazeres de modo que, de fato, consiga implementar um processo de inclusão dos diferentes e das diferenças, pois é somente a partir do reconhecimento das diferenças que vamos conseguir reduzir a desigualdade. De outro modo, serão perpetuadas práticas excludentes sob o falso rótulo da inclusão, restrita apenas a garantia de acesso à matrícula, mas ainda longe de envolver a todos no processo de aprendizagem, respeitando-se suas peculiaridades.

STUDENTS WITH DISABILITIES IN A REGULAR SCHOOL: STEREOTYPES AND STIGMA CONSTRUCTED IN A PROPOSED OF “INCLUSION”

ABSTRACT — *This article discusses some research data developed in a municipal school in Amargosa-Bahia. This school has the largest number of disabled students enrolled. The first step of this research consisted of the knowledge of the reality, seeking to identify the profile of students with disabilities, enrolled at the investigated institution. The data signaled a survey made by the school which listed twenty students with especial needs and other forty-four with some difficulty in the learning process. These data delineate possibilities of the construction of stigmas and labels from the school discourse that can influence on the identity constructed of those students. It should be noted that the subjects' identity is constructed during a process of social interaction strongly influenced by the perception of the other. Thus, the aim of this paper is to discuss labels and stigmas in relation to people with especial needs, stigmas originated from negative concepts that are based on crystalized cultural values and beliefs.*

KEY WORDS: Stigmas. Person with especial needs. Regular School.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2005.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007

EIZIRIK, Marisa Faermann; CORMELATO, Denise. **A escola (in)visível**: jogos de poder, saber, verdade. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro – RJ: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MALBERGUERG-DECASTRO, Eliane. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

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

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

PÉREZ DE LARA FERRE, Nuria. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Edu-**

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

cação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

Recebido em: 23/09/2011

Aprovado em: 09/10/2011

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.11-25, jul./dez. 2011

