
Representações Cotidianas e Deficiência Intelectual

Maria Angélica Peixoto*

O presente artigo é fruto de uma pesquisa sobre as representações cotidianas da deficiência intelectual. Apenas um deficiente intelectual foi entrevistado, cujo nome fictício que adotamos é Jairo. A pesquisa em representações cotidianas permite um universo de pesquisa composto por poucos indivíduos ou até mesmo apenas um indivíduo. Sem dúvida, nesse caso específico não há pretensão de generalização, mas unicamente a apreensão das representações cotidianas de um indivíduo e como que, em matéria de possibilidade, isso pode se repetir em diversos outros casos. No entanto, não se trata de generalização e sim de possibilidade hipotética, que, por sua vez, com outras pesquisas com outros indivíduos (e em outros contextos, como outras instituições, momento histórico...), pode vir a possibilitar um processo de generalização.

O nosso procedimento foi utilizar a entrevista interpretativa e, através dela, buscar extrair os elementos fundamentais das representações cotidianas que o entrevistado, no caso, Jairo têm sobre a escola. Sendo esse processo efetivado, evidentemente, a partir da perspectiva de um indivíduo com deficiência intelectual.

O presente artigo realiza uma breve síntese teórica sobre representações cotidianas, deficiência intelectual e escola, para, posteriormente, expor e analisar as representações cotidianas de Jairo. Esperamos que estudos e pesquisas como essas colaborem com as reflexões sobre os problemas enfrentados pelos indivíduos que possuem deficiência intelectual, e colabore para aprofundamentos teóricos e em diversos lugares e momentos, para, assim, adentrar tanto no âmbito teórico quanto informativo a respeito desse fenômeno e questão social.

A teoria das representações cotidianas

* Professora do IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Graduada em Ciências Sociais (UFG), Mestre em Sociologia (UnB); Doutora em Sociologia (UFG).

Nossa intenção aqui é apresentar de forma sucinta elementos que englobem as principais características da teoria das representações cotidianas, elemento fundamental para buscar uma compreensão mais ampla do fenômeno das representações de estudantes com deficiência intelectual. A teoria das representações cotidianas foi desenvolvida por diferentes autores (PANINO, 2010; PEIXOTO, 2010; SOARES, 2011; VIANA, 2013a; VIANA, 2013b; VIANA, 2015; VIANA, 2008), e vem ganhando maior visibilidade por ser uma teoria que oferece uma base teórica e contribui para a superação de uma visão estreita, simplificadora e reducionista acerca de nossas representações. Nesse sentido, buscaremos destacar alguns pontos que são de relevância, posto que, a teoria das representações cotidianas apresenta de maneira bem estruturada a sua base real, que é o solo social das representações cotidianas; desenvolve um conjunto de conceitos e apresenta as características das representações cotidianas e, além disso, auxilia-nos ao colocar em relevância o conteúdo das representações cotidianas.

Qual o melhor caminho quando o objetivo é aprofundar o estudo das representações cotidianas? O melhor caminho é compreender a base real das representações cotidianas. Com Karl Marx e Friedrich Engels (1991) aprendemos que a consciência é fruto de uma base real, as ideias não brotam do espaço ou surgem num passe de mágica. As ideias emergem a partir de uma base real. E o que significa essa “base real”? A base real das representações é o indivíduo, suas relações sociais, a história, a sociedade. Não existem representações sem indivíduos que as elaborem. Os indivíduos que elaboram as representações são seres humanos reais.

O que é o indivíduo real? É o indivíduo vivo, concreto. Esse indivíduo não é uma figura abstrata, fora do seu corpo, de sua época, de sua sociedade. Ele é inserido na vida da mesma maneira que ela existe para ele, e, portanto, vive em um conjunto de relações sociais, que existem em determinado tempo e lugar, bem como o faz isso a partir de sua corporeidade. Esse indivíduo desenvolve sua consciência do mundo, da natureza que o cerca e da relação que estabelece com outros homens. E como ele realiza isso? Através de sua experiência de vida e relações sociais.

A consciência é um processo social, não se tem consciência do mundo não estando nele. Precisamos nos relacionar com outros indivíduos e com a natureza para nos constituirmos enquanto ser consciente. As representações do ser consciente possuem, portanto, uma base real, concreta que revela a nossa existência. Em várias

passagens de *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels destacam que a consciência tem uma base social, e em uma passagem específica afirmam:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1991, p. 19).

Segundo, Peixoto (2016), é necessário elucidar melhor a questão devido ao seu elevado grau de generalidade. A citação acima não se refere a nenhuma época e sociedade específica, sendo necessário reconhecer que o conceito de modo de produção em Marx assume grande relevância para compreender esse processo de produção da consciência:

O modo de produção é o conjunto das relações de produção e forças produtivas existentes em dado momento histórico e envolvendo determinadas pessoas, no caso das sociedades de classes, determinadas classes sociais. O modo de produção é uma determinação fundamental sobre o restante da sociedade, da chamada “superestrutura”. Essa faz parte da vida real e concreta dos indivíduos e também colabora no processo de produção social do pensamento, das representações. Em cada sociedade, emerge, a partir do modo de produção, um determinado modo de vida que acaba constituindo uma determinada sociabilidade, que é a fonte das representações produzidas pelos indivíduos (PEIXOTO, 2016, p. 51-52).

Se em cada sociedade, surge um modo de vida e uma cotidianidade é porque esse modo de vida e essa cotidianidade são o resultado de um modo de produção. E para Peixoto (2016) seguindo os passos de Viana (2008) “O modo de vida e a cotidianidade são elementos fundamentais para entender a produção social das representações cotidianas”. Posto que, é a partir de certo modo de vida que surge a cotidianidade, e são características da cotidianidade a regularidade, a simplicidade e a naturalidade.

Viana (2008) explica a vida cotidiana dessa forma: a vida cotidiana possui uma regularidade, já que as relações sociais que desenvolvemos no dia a dia são repetitivas, parcialmente previsíveis, o que de certa forma assegura aos indivíduos uma expectativa do nosso comportamento e também do comportamento dos outros, já que a

cotidianidade nos dá a previsibilidade dando-nos o conforto de antever esse ou aquele comportamento. A vida cotidiana é também marcada por experiências simples, sendo a simplicidade um de seus elementos essenciais, “pois tudo é vivido como algo simples”, como também é vivido como algo natural, sendo a naturalização outro elemento importante para aqueles que querem compreender as representações cotidianas. A naturalização impede questionamentos profundos da vida social. Nesse sentido, podemos dizer que a vida cotidiana é perpassada por três elementos: regularidade, simplicidade e naturalização. Viana (2008) desenvolve uma peculiar tese sobre a especificidade da cotidianidade. Essa especificidade da cotidianidade se torna uma aliada na compreensão da base conceitual das representações cotidianas. Assim,

As representações cotidianas são as representações produzidas pelos indivíduos em sua vida cotidiana e que, devido a isso, são respostas imediatas e simples para a reprodução da sua existência diária. Por isso, ela se diferencia das representações complexas, do pensamento científico, filosófico, teórico, ideológico, teológico. É por isso que nem o mais profundo pesquisador está livre das representações cotidianas, pois elas só não são utilizadas por ele em sua especialidade, já que de resto geralmente vive sob o signo das representações cotidianas. Ao demonstrar a base real e social das representações cotidianas, fica fácil defini-las como forma de consciência: uma expressão da vida cotidiana, sendo marcada pela simplificação, naturalização e regularidade (PEIXOTO, 2016, p. 52-53).

As representações cotidianas apresentam além de suas características uma estrutura composta por convicções e opiniões. As convicções compõem o que é permanente, que possui coerência e, portanto, fixa uma posição porque não se modifica facilmente e muito menos cede a pressões sociais, o que não a impulsiona a oscilar ao sabor das ondas e modas. Por outro lado, compõe a estrutura das representações cotidianas as opiniões, essas não possuem coerência, permanência, ao contrário, são volúveis, são entretons, são uma incerteza que dependendo do momento sofre mutações, alteram com facilidade e não possuem uma base estável como as convicções, longe disso, se desestruturam num passe de mágica para se adequarem às demandas externas. As convicções fazem parte dos valores e crenças profundas, ao contrário, nossas opiniões são posições simples, são respostas simples, imediatas e sem o mínimo de compromisso e coerência, são influenciáveis e cambiantes.

Logo, na pesquisa social, o elemento mais importante são as convicções, mas elas são mais difíceis de acessar. As pesquisas de mercado, eleitorais, de opinião pública, geralmente ficam no nível das opiniões. E isso é mais presente nas pesquisas eleitorais, nas quais as surpresas ocorrem com relativa facilidade, pois o universo da opinião

sendo volátil altera rapidamente, a partir de algum fato ou de nova onda de opinião que vai se formando na sociedade.

As convicções são algo mais permanente e com menos possibilidade de mudança. Elas são aspectos da mentalidade dos indivíduos, estão intimamente ligadas com os seus valores fundamentais, com sentimentos mais profundos e com as crenças mais arraigadas. A mentalidade é constituída socialmente e manifesta as características mais profundas do indivíduo e sua principal força de motivação (PEIXOTO, 2016, p. 53).

Por que é importante descobrir as convicções dos estudantes entrevistados? Para entender melhor suas representações cotidianas, “ultrapassando o nível das opiniões”.

Nesse sentido, é possível afirmar que:

É importante registrar a diferença da teoria das representações cotidianas com a concepção de Lefebvre e da abordagem das representações sociais no que se refere ao seu conteúdo. Ao contrário da concepção de Lefebvre, que toma as representações “não filosóficas” como necessariamente falsas, bem como da abordagem das representações sociais de Moscovici que as consideram verdadeiras, a teoria das representações cotidianas retoma Marx, colocando que elas podem ser falsas ou verdadeiras, apesar de, na sociedade capitalista, haver a primazia da falsidade. Outra possibilidade é ser contraditória, tendo elementos de veracidade e falsidade numa mesma manifestação de representações cotidianas. As representações cotidianas podem ser falsas devido ao fato dos seres humanos estarem divididos em classes sociais antagônicas, submetidos à divisão social do trabalho, e derivado disso, viverem atividades limitadas (PEIXOTO, 2016, p. 57).

Para Nildo Viana (2008), o indivíduo ao longo de sua existência social adquire consciência do mundo social na relação com os outros, “as representações cotidianas constituem expressões da consciência que os indivíduos adquirem nas relações sociais, que por sua vez estão submetidas à divisão social do trabalho” (SOARES et al., 2011, p. 1755). O que explica as representações limitadas existentes são as relações sociais limitadas. Nas sociedades divididas em classes, os indivíduos tendem a desenvolver, igualmente, uma consciência limitada o que faz com que suas representações cotidianas sejam também limitadas e restritas.

No intuito de avançar na leitura da contribuição de Viana (2008), é preciso destacar que, assim como já colocava Marx, as representações podem ser verdadeiras ou falsas. As representações ilusórias são produtos de relações sociais limitadas, mas isso não significa que todas as representações sejam falsas. A ideia básica aqui, em discordância com Lefebvre (1986), é a de que as representações também podem ser verdadeiras,

[...] pois existem valores e interesses que apontam para descobrir a

verdade. Isso remete aos interesses de classe, produtos da divisão social do trabalho, base das representações cotidianas, pois as classes exploradas possuem o interesse na verdade e as classes exploradoras possuem interesse em ocultá-la, a começar pela própria existência da exploração. Apesar do interesse das classes exploradas pela verdade, nem sempre elas conseguem manifestá-la, pois, além das atividades limitadas pela divisão social do trabalho, ainda possuem a influência das ideias dominantes, que são as ideias da classe dominante, como já dizia Marx. Por isso, elas são, muitas vezes, contraditórias, pois os interesses e posição de classe apontam para avançar no sentido da verdade, mas as ideias dominantes e as limitações da divisão social do trabalho dificultam esse processo (PEIXOTO, 2016, p. 58).

As representações cotidianas podem ser verdadeiras já que a perspectiva apontada aqui é contrária a de Lefebvre (1986). Acreditamos que elas podem ser verdadeiras ou falsas dependendo do contexto social e histórico. Ou seja, em seu conteúdo, elas podem manifestar falsidade ou veracidade, e a explicação dessa dupla possibilidade remete ao mundo social e histórico que as constituem. Numa sociedade dividida entre classes sociais, as representações verdadeiras mantêm uma íntima relação com o conjunto de valores e interesses dos indivíduos que as produzem. Se determinado indivíduo possui interesses compatíveis com as classes exploradas, então suas representações podem ser verdadeiras. Isso é uma possibilidade, pois não basta possuir uma perspectiva de classe aliada aos interesses das classes exploradas, pois existem outras determinações (acesso a informações, possibilidade de reflexão, entre outras).

Toda essa problematização sobre as representações cotidianas é relevante para refletir sobre as representações cotidianas dos estudantes com deficiência intelectual sobre a escola. Nesse caso específico, o presente artigo trata das representações cotidianas que um estudante com deficiência intelectual, no espaço delimitado do IFG, no qual tal estudante, nessas condições, teve sua experiência escolar. Para ter acesso às representações desse estudante é, portanto, fundamental acessar e explicar o processo que o levou a ter essa ou aquela representação sobre a escola. Enfim, essa a base teórica das representações cotidianas que foi desenhada acima auxilia-nos, segundo Peixoto (2016) “a pensar os elementos fundamentais da pesquisa e remete a outras questões, inclusive, ao processo de produção das representações cotidianas”.

A questão da deficiência intelectual

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e dever do Estado. No entanto, recentemente a Lei n. 9.394/96 sofreu

uma significativa alteração no capítulo da Educação Especial com a alteração de sua redação pela Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018, onde não se lê que a educação especial é dever do Estado. Destacamos tal fato, apenas para afirmar que o Estado se vê desobrigado de assistir integralmente a criança e o jovem com deficiência que pertencem às classes desfavorecidas, uma vez que, os que pertencem às classes privilegiadas podem contar com os recursos familiares para garantir sua formação.

As recentes assertivas governamentais veem surpreendendo negativamente todas as tentativas de inclusão para os filhos das classes desfavorecidas a despeito de todo esforço de setores interessados na inclusão e que redundaram, segundo Silva, Mendonça e Mieto (2016) em “políticas e propostas de inclusão que proporcionaram o desenvolvimento de instituições mais abertas e propícias ao convívio das diversidades”. Essa recente revisão apresenta-se como recuo no que tange a educação especial e não pode deixar de figurar no centro do debate quando a problemática se refere à educação especial.

O processo de privatização em curso – fruto da radicalização das investidas neoliberais – coloca em risco a inclusão e reduz a possibilidade de garantir para a criança e para o jovem com necessidades educacionais especiais um espaço dentro da escola regular. Todo esse processo reforça a necessidade de ampliação de estratégias dentro das instituições escolares. Uma dessas estratégias se revela no compromisso de estimular a auto-organização dos estudantes em geral e dos que possuem necessidades educacionais especiais de forma acentuada. As experiências de inclusão só se tornam problema para a escola e para a sociedade quando os agentes nele envolvidos não se organizam de maneira sólida. Como Vigotski, segundo Silva, Mendonça e Mieto (2016, p. 211) a “atividade consciente” deve estar “atrelada diretamente às condições culturais e históricas” e se a sociedade se organiza limitadamente todos que dela fazem parte têm seu desenvolvimento comprometido. No atual momento, em que as condições culturais e históricas se mostram tão limitadas e perpassadas por interesses escusos, o desafio é redobrado e traz a necessidade de discutir a especificidade das demandas de formação do deficiente intelectual, visando radicalizar e potencializar as formas de auto-organização e desenvolvimento para autonomia.

O que é deficiência intelectual? O que hoje denominamos deficiência intelectual sofreu um conjunto de alterações ao longo de seu desenvolvimento. Antes da adoção termo deficiência intelectual, outros termos foram utilizados, tais como: retardo mental, deficiência mental, atraso mental, entre outros. A deficiência intelectual tem como

principal característica um desenvolvimento intelectual insuficiente, precário, diminuto. Revendo a literatura sobre o assunto há um consenso em torno do termo “deficiência intelectual” e nos demais que são utilizados com um significado semelhante.

É possível definir deficiência intelectual como sendo “defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 12), ou então como “uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade” (GARGHETI; MEDEIROS, NUENBERG, 2013, p. 104).

O processo de formação social do indivíduo é um processo complexo e que conta em sua trajetória com a ação direta e indireta de vários agentes de socialização. A contribuição de Kelman e Amparo, presente na coletânea organizada por Maciel e Barbato (2015), aprofunda a questão sobre as leis que regem o desenvolvimento de crianças normais e com desenvolvimento atípico. Seguindo a leitura de Vygotsky, essas autoras afirmam que tais leis são as mesmas para todos os seres humanos, independente de suas especificidades. Colocam em destaque que:

“... O reconhecimento de que essas leis são as mesmas, inclusive no desenvolvimento atípico, sugere que se necessite estudar as formas adequadas para que as crianças com desenvolvimento atípico possam também adquirir a formação das funções psíquicas superiores... como o pensamento conceitual, a linguagem, a memória lógica e a atenção voluntária. Este mecanismo é conhecido como compensação” (KELMAN; AMPARO, In: MACIEL; BARBATO, 2015, p. 28).

Nesse sentido, apresentam “caminhos alternativos” onde crianças com necessidades especiais conseguem burlar suas “deficiências” porque compensam a ausência, uma vez que contam com “possibilidades distintas de desenvolvimento”. Contam, portanto, com ambientes inclusivos.

Venturini e Santiago (2013) auxiliam nessa discussão ao apresentarem as teses de Tonny Booth que afirma que para incluir na escola é necessário articular três dimensões: culturais, políticas e práticas.

A dimensão de culturas inclusivas passa pela presença de uma vivência em comunidade segura, colaborativa, acolhedora, receptiva... Sem dúvida, se a comunidade escolar não cria as condições para garantir uma inserção tranquila e confiante para crianças com desenvolvimento atípico nada será alcançado. A importância de práticas culturais inclusivas assegura o desenvolvimento por estimular a criatividade e permite olhar adiante e ali encontrar esperança, confiança, um porto seguro.

A dimensão de políticas inclusivas, tais como os Napnes (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e muitas outras, asseguram o respeito a cada especificidade educativa, encoraja a participação da pessoa com desenvolvimento atípico, uma vez que encontra um ambiente capaz de protegê-la do preconceito e discriminação e também capaz de ações contra o preconceito e discriminação.

A dimensão de práticas passa pelo compromisso de acertar o passo com didáticas capazes de ensinar criticamente. Tais didáticas devem contar com a colaboração de todos que frequentam a escola e, inclusive, contar com o atendimento educacional especializado. Essas ações inclusivas somadas à construção cuidadosa de caminhos alternativos para compensar aquilo que a criança e o jovem com desenvolvimento atípico “não trazem naturalmente” assegura seu desenvolvimento.

Outro aspecto que não pode deixar de ser destacado é o que envolve a problemática do currículo. As autoras, ao destacarem as teses de Booth, contribuíram ao problematizar o significado de certos conteúdos. Para uma convivência saudável e feliz qual o motivo de pesarmos um currículo carregado de conteúdos pouco ou nada significativos? A escola deve ser um lugar cujo aprendizado ensina a promover o desenvolvimento seguro e a colaboração entre seus membros. A única chance para a felicidade é a vivência em comum unidade e para isso é necessário garantir a liberdade, daí a necessidade de o currículo estar comprometido com a vida e ser concebido tendo o homem como finalidade. Não, ao contrário, tornar o homem apenas um instrumento de manipulação.

O significado da palavra deficiente e da “deficiência intelectual”

A palavra deficiente significa para dicionários de língua portuguesa “imperfeição, falta, lacuna”; ou ainda “deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental”. A ideia da falta, de imperfeição é reforçada em nossa sociedade quando se trata de indivíduos que nasceram com essa ou aquela característica, ou que ao longo de seu desenvolvimento humano apresenta ou apresentou essa ou aquela dificuldade. Essa discussão, no entanto, é insuficiente, pois deixa de lado o social e só aborda o orgânico.

Como coloca a perspectiva histórico-cultural defendida por Vigotski, o ser humano só pode ser compreendido em sua gênese social (SILVA, MENDONÇA,

MIETO, 2106). A sociedade moderna por meio de seus agentes de socialização produz uma série de mecanismos socializadores que impõe para os indivíduos objetivos e metas que são inatingíveis para todos porque sua organização social é cindida e dividida em classes (e mais ainda para algumas de suas subdivisões). A escola e a família, embora não sendo os únicos, são importantes agentes de socialização na sociedade moderna. Dependendo da escola¹ e do contexto social², maior será o grau de exclusão daqueles que apresentam deficiência. A escola moderna, na maioria dos casos, é quase unânime em considerar a criança e o jovem atípico em seres humanos cujo desenvolvimento é inferior, o que em outras palavras significa dizer que a escola moderna considera comparativamente esse ou aquele indivíduo como inapto para se enquadrar àquilo que a sociedade exige.

Nesse sentido, é necessário definir deficiência intelectual e observar suas variações sociais. Se considerarmos, como exposto anteriormente, que deficiência intelectual é uma condição que se caracteriza por fortes limitações no que diz respeito ao funcionamento intelectual e ao comportamento adaptativo, o que atinge as habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas existentes até os dezoito anos de idade (GARGHETI; MEDEIROS, NUENBERG, 2013, p. 104), então é preciso acrescentar os processos sociais nos quais os indivíduos nessa situação são tratados.

Assim, a deficiência intelectual pode ser minimizada ou agravada em determinados contextos sociais. Por isso, podemos elencar os contextos sociais minimizadores e maximizadores de dificuldades para os deficientes intelectuais, bem como aqueles que são relativos (seria uma espécie de meio termo, pois traria, para alguns, maiores dificuldades e para outros menores, dependendo do caso concreto, da região do país, entre outras possibilidades).

Em síntese, a ideia de deficiência vive em constante mutação, possui caráter multidimensional e a inserção dos indivíduos com deficiência intelectual remete ao contexto social em que ela vive. Assim, é preciso ressaltar que existe o aspecto orgânico e as ações voltadas para essa condição e existe o aspecto social, que também traz necessidade de ações específicas e que ambos os elementos devem ser compreendidos,

¹ As escolas concretas se diferenciam entre si, embora possuam elementos em comum. As diferenças remetem para o fato de poder ser pública ou privada, concepção pedagógica, infraestrutura, cultura interna, tempo de existência, entre outras. Inclusive, no interior dessas diferenças, outras existem. Por exemplo, uma escola pública, no caso brasileiro, pode ser estadual ou municipal.

² O contexto social engloba o todo de uma sociedade num determinado momento, o que implica em ter determinadas políticas educacionais, cultura, posicionamentos científicos e políticos hegemônicos, entre diversas outras questões.

bem como ações para ambos os casos são necessárias.

Grupos silenciados e deficiência intelectual

A teoria de Ardener ajuda a compreender a situação dos indivíduos com deficiência intelectual na sociedade moderna. Segundo o autor (ARDENER, 1975), os grupos silenciados são aqueles que não possuem voz em uma situação de opressão. A deficiência intelectual é uma barreira para a inserção social dos indivíduos nesta situação, mas em certo contexto social, isso é agravado. No caso da sociedade moderna, marcada pela divisão de classes sociais, entre outros processos que trazem a criação de desigualdades sociais, é preciso entender que a inserção/inclusão pode ser extremamente dificultada para certos grupos sociais. Por outro lado, há também que entender as relações sociais estabelecidas e as consequências disso, incluindo uma compreensão mais profunda do que são classes sociais, grupos sociais, desigualdades, grupos oprimidos, grupos silenciados, entre outros aspectos.

A sociedade atual é dividida em classes sociais. Essa é uma constatação até certo ponto óbvia, apesar de algumas ideologias buscarem negar isso. Porém, o que se entende por classes sociais varia muito, dependendo do autor, escola sociológica e outras diferenças na produção intelectual. Vamos pontuar três concepções de classes sociais. A primeira é a que define classe social por nível de renda. Nessa abordagem, teríamos classes A, B, C e D e elas seriam classificadas pela renda, sendo que a classe A, seria composta, hipoteticamente³, por pessoas que possuem renda acima de 20 salários mínimos, a classe B, de 10 a 20 salários mínimos e assim por diante. Essa concepção é criticada por ser apenas um sistema classificatório (VIANA, 2011), sendo, portanto, arbitrário e que não expressa elementos em comuns existentes nessas classes (por exemplo, um indivíduo da classe D pode ser um operário, um camponês, um lumpemproletário, entre outras possibilidades e abstraindo todas as diferenças existentes entre eles).

Uma segunda concepção de classes sociais é a que trabalha com as ideias de três classes que podem ser identificadas pela renda e por atributos complementares, como status e poder. Nesse caso, teríamos classe alta, classe média e classe baixa. Em cada uma dessas classes, teríamos subdivisões: a classe média pode ser alta, média ou baixa (a classe média alta se aproxima da classe alta, e a média baixa da classe baixa). Essa

³ É hipotético por se tratar de um “sistema classificatório” (VIANA, 2011) e por isso varia de acordo com o classificador (autor, instituto de pesquisa), assim sendo, utiliza pesos e valores distintos.

concepção recebe a mesma crítica que a anterior, apesar de ter mais elementos em seu processo classificatório. Porém, não deixa de ser um sistema classificatório e abstrair diferenças reais em favor de semelhanças nem sempre fundamentais.

A terceira concepção de classes sociais aponta para a compreensão que a divisão social do trabalho gera atividades fixas para os indivíduos e disso deriva um modo de vida comum, interesses comuns e oposição comum a outras classes (MARX; ENGELS, 1982; VIANA, 2011). O primeiro elemento a destacar dessa concepção de classes sociais é que ela é relacional, ao contrário das duas anteriores. Nas duas classificações anteriores, temos as diferenças e desigualdades de renda ou de posição na sociedade, mas não a relação entre as classes. Na abordagem marxista, a classe capitalista só existe em sua relação com a classe operária, no interior das relações de produção e divisão social do trabalho. As demais classes estão em relação com estas duas e retiram suas rendas do processo de exploração do proletariado. Cada classe social teria uma função na divisão social do trabalho que garante a reprodução da sociedade e gera relações específicas, tanto no aspecto da própria divisão social do trabalho quanto da renda.

Assim, mesmo que um camponês tenha uma renda mensal igual a de um operário e um pequeno burocrata, eles possuem modos de vida bem distintos, além de interesses e oposições também diferentes. Um operário tem uma relação com o tempo (sua jornada de trabalho, transporte) bem diferente de um camponês (as estações do ano, a colheita), com a família (família nuclear e família extensa, respectivamente), com a aquisição da renda (salário versus venda do excedente), com a tecnologia, entre milhares de outros exemplos. Um pequeno burocrata está ainda mais distante de um camponês, mas embora mais próximo de um operário, o seu modo de vida e interesses são outros. O burocrata deve dirigir/controlar, trabalhar com regimentos, normas, estatutos, regulamentos e se encontra numa situação hierárquica acima do operário (o gerente, por exemplo, comanda o operário em seu processo de trabalho). Nesse caso, o do pequeno burocrata numa empresa capitalista, a sua relação com o patrão é diferente da do operário e os exemplos poderiam se multiplicar.

E qual é a importância disso para explicar os indivíduos com deficiência intelectual? Para compreender isso é preciso entender que as classes sociais expressam a maior divisão social no interior da sociedade e a mais significativa. O número de operários fabris (o que não engloba todo o proletariado, o que acrescentaria operários agrícolas, mineiros, construção civil), é de mais de um bilhão atualmente, ou seja, mais de 1/8 da população mundial. O número de camponeses é muito inferior, assim como de

outras classes. Mas o número de burocratas, intelectuais, lumpemproletários⁴, trabalhadores gerais (serviços, comércio, banco), é extremamente elevado, devendo, numa estimativa grosseira, somados, chegar a mais de 6/8 da população mundial.

Os grupos sociais são distintos das classes sociais. Se as classes possuem como elemento definidor fundamental a divisão social do trabalho, os grupos sociais variam de acordo com qual é o grupo. As crianças, por exemplo, podem ser consideradas um grupo social. Mas elas são muito distintas, dependendo da classe social à qual pertencem, e isso sem falar que um indivíduo pode pertencer a diversos outros grupos. Uma criança pode ser negra ou branca, homem ou mulher, judeu ou católico, o que em si lhe traz diversos outros pertencimentos grupais. Ela, no entanto, só pode pertencer a uma classe social. Os grupos sociais são definidos por reunirem um conjunto de indivíduos com elementos comuns, que podem ser biológicos (ou corporais), situacionais ou culturais (JENSEN, 2016).

Alguns grupos sociais se encontram submetidos a um processo de opressão e isso se agrava em situação de desigualdade social. A opressão é uma situação na qual um grupo se vê impedido ou compelido a determinadas atividades contra sua vontade (JENSEN, 2016). A desigualdade social é uma questão mais complexa. Desigualdade é algo comum e os seres humanos são desiguais (tamanho, peso, digitais, cor, cultura, religião...) em milhares de questões. Assim, é possível distinguir diversas formas de desigualdade, desde as naturais (biológicas) até as socialmente produzidas. As desigualdades socialmente produzidas podem aumentar ou diminuir as desigualdades naturais. Por isso é importante entender as desigualdades sociais e seu impacto sobre os grupos sociais.

Os grupos silenciados remetem à ideia de que alguns grupos sociais possuem uma situação de inferioridade no interior da sociedade (ARDENER, 1975) e por isso não possuem voz própria, que nem as crianças, as mulheres, os negros, entre outros. Contudo, isso é mais homogêneo no caso das crianças, pois em relação a outros grupos sociais, outras divisões, especialmente, a de classe social, permite ter ou não voz. Assim, Barack Obama (ex-presidente dos EUA) e Margareth Thatcher (ex-primeira ministra da Inglaterra) tiveram voz, ao contrário de bilhões de negros e mulheres trabalhadoras. Assim, os grupos silenciados são aqueles atingidos por formas de

⁴ Estimasse que quase um bilhão de pessoas encontra-se acometidas pela fome e isso seria um percentual dos desempregados. Uma ideia aproximada de estimativa poderia apontar aproximadamente bilhões de lumpemproletários no planeta, ou mais.

opressão e desigualdade social, com diferenças internas e com partes sendo mais atingidas do que outras, e que é mais homogêneo no caso das crianças.

No caso dos indivíduos com deficiência intelectual, trata-se de um grupo social. Não é uma classe social e é um grupo que se encontra dividido por classes. Os que pertencem às classes sociais mais abastadas possuem mais recursos financeiros, oportunidades, tratamento diferenciado, enquanto que os que se encontram nas classes desprivilegiadas, possuem menores oportunidades, recursos financeiros, entre outros processos sociais. Assim, devido sua situação orgânica, todos do grupo social estão submetidos a um processo de opressão e desigualdade, mas os das classes inferiores se encontram num grau muito mais intenso. Isso, obviamente, afeta sua inserção na sociedade. Em determinadas sociedades, o tratamento das pessoas com deficiência intelectual gerou até o infanticídio. Em outras, há tolerância e tratamento diferenciado. No caso da sociedade moderna, a divisão de classes, as mudanças sociais e culturais, atingem as pessoas com deficiência intelectual de forma diferenciada em cada período, país, cultura, de forma diferenciada, dependendo da classe social da pessoa com deficiência intelectual. Em certos momentos, pode haver um processo de intervenção estatal favorável ou desfavorável a tais pessoas. Durante o nazismo, por exemplo, a ação estatal foi desfavorável, e durante o chamado “estado de bem estar social” foi relativamente favorável.

Isso significa que a deficiência intelectual precisa ser inserida no contexto social e somente assim é possível compreender os processos complexos envolvidos em sua existência concreta.

Escola e Sociedade

Uma vez percebendo essa complexa trama social em torno das pessoas com deficiência intelectual, da forma como apresentamos no capítulo anterior, devemos voltar nossa atenção para a questão educacional. No âmbito da teoria das representações cotidianas, o estudo das representações sobre um fenômeno requer que o pesquisador o compreenda, para que ele também não fique no plano da ilusão e da cotidianidade. Ou em outras palavras, o pesquisador deve ir além das representações cotidianas e precisa compreender teoricamente o fenômeno que será trabalhado segundo as representações dos entrevistados, assim não só irá além das ilusões e cotidianidade, como poderá realizar as questões e a entrevista de forma adequada. Por isso se torna fundamental uma discussão, mesmo que breve sobre a questão da escola.

Desde o surgimento da sociologia, a educação e a escola tem sido objeto de

pesquisa dessa ciência. Durkheim dedicou várias obras ao processo educacional; Marx fez várias referências à escola e Weber fez apontamentos sobre a questão da educação em perspectiva comparativa, para citar apenas os clássicos. Com o desenvolvimento dessa ciência, emerge a sociologia da educação como sociologia especial e a escola é um dos objetos de análise principais a partir dessa abordagem.

A importância da escola é destacada pela sociologia em geral e pela sociologia educacional em particular, por ser uma instância de socialização ao lado da família e outras instituições sociais. Com o processo de desenvolvimento da sociedade moderna isso se ampliou desmedidamente. Porém, a sociologia foi desenvolvendo conceitos para explicar o fenômeno educacional. Durkheim (1978) se destacou ao definir a educação como socialização e seu papel de tornar o indivíduo um ser social (função homogeneizadora) e para o seu espaço na divisão social do trabalho (função diferenciadora). A educação seria o processo no qual as velhas gerações repassam, para as novas gerações (crianças e jovens) as maneiras de ser, agir e pensar, produzidas socialmente (DURKHEIM, 1978).

A partir dessa definição durkheimiana foi possível realizar a distinção entre educação formal e educação não formal. A educação formal é a que ocorre no âmbito das instituições escolares e a educação não formal é a que ocorre na família, comunidade, relações sociais em geral fora do espaço escolar. A educação formal é intencionalmente voltada para o processo de socialização, ao contrário da não formal, que é espontânea. A educação formal se organiza, portanto, a partir de determinada concepção pedagógica, possui diretrizes (currículo, regulamentos...) e no interior de uma instituição cujo objetivo é realizar o processo educacional, a escola.

A escola é constituída a partir de diversas relações sociais, envolvendo agentes diretos (alunos, professores, técnicos) e indiretos (pais de alunos, governo, proprietários de escolas privadas, legislação). Ela é um espaço físico (salas de aula, salas de administração, biblioteca, laboratório, pátio, quadras de esporte) e social, no qual os agentes diretos e, esporadicamente, os indiretos agem e realizam o processo educacional ou as condições para sua existência (as merendeiras não atuam diretamente no processo educacional, mas criam condições para que ele ocorra). A escola pode ser considerada: “um espaço sócio-organizacional onde atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conceitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 55).

Essas relações formalizadas podem ser compreendidas através da ideia de papéis sociais. Na escola, os agentes possuem distintos papéis sociais: o professor tem o papel de autoridade pedagógica cuja função é ensinar; o estudante tem o papel de aprendiz cuja função é aprender; o administrador tem o papel de autoridade administrativa cuja função é dirigir a instituição; entre outros⁵. Para além das relações formalizadas (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 55), existem relações de conflito, interesses, entre outras, que tornam o ambiente escolar mais complexo.

As instituições são organizações burocráticas (VIANA, 2015) e, portanto, sua função é a de reprodução ao invés de transformação social. Isso parece ir de encontro com a perspectiva de Bourdieu e Passeron, que trabalham na perspectiva reprodutivista. Porém, as organizações burocráticas são espaços de luta, conflito, entre outras manifestações. Nesse sentido, Gareth Morgan, contribuiu ao analisar as organizações através de metáforas. Uma organização pode ser vista como máquina, cérebro, organismo, cultura, sistemas de governo, prisão psíquica, fluxo e transformação, e instrumento de dominação. A escola pode ser vista como uma síntese de organização-máquina e organização-cultura. A organização-máquina não é planejada para a inovação (MORGAN, 1996) e a organização-cultura gera processos que permitem trabalhar com as mudanças, sendo produto de relações sociais (MORGAN, 1996). Em outras palavras, é um lugar de reprodução e conflitos. Por isso é importante superar a concepção meramente reprodutivista (BOURDIEU; PASSERON, 1982), embora seja um instrumento útil de análise e traga elementos verdadeiros, incluindo uma concepção que permite pensar as contradições e a transformação (PEIXOTO, 2011).

É, portanto, nessa instituição, com suas características, agentes, contradições, que se encontram os alunos com deficiência intelectual e é nela e sobre ela que eles criam suas representações cotidianas. O próximo passo da pesquisa é inseri-los no contexto dessa instituição.

O Deficiente intelectual e a escola: a entrevista de Jairo

O universo de pesquisa no qual realizamos as entrevistas foi o Instituto Federal de Goiás - IFG⁶ que, nesse momento, encontra-se em fase inicial do processo de

⁵ Na abordagem crítica de Bourdieu, há um processo de violência simbólica via ação pedagógica, sendo considerado que tais papéis são permeados por relações conflituosas e de dominação (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

⁶ Omitimos o Campus do IFG para manter o anonimato do entrevistado.

constituição de um projeto efetivo de educação inclusiva. O início desse processo se deu no mês de dezembro de 2017 com a constituição do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – Napne. Para o ano de 2018, os trabalhos do Napne têm a finalidade de encaminhar ações visando garantir o atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. O público-alvo da educação especial, segundo o Decreto nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011 e que será atendido pelo referido núcleo são os estudantes que possuem deficiência, transtornos relacionados à aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Os participantes do estudo são os próprios estudantes do IFG que possuem necessidades educacionais especiais (eles somam 2 estudantes ao todo) e o objetivo é apresentar e analisar as suas representações cotidianas sobre a escola⁷.

As representações cotidianas de Jairo⁸

Foram realizadas duas entrevistas. O entrevistado Jairo gerou uma dificuldade por causa de suas respostas extremamente breves, o que dificulta a análise e percepção mais profunda de suas representações cotidianas. Jairo é um jovem de 25 anos, que faz o curso Sistemas de Informação, no IFG. Não foi possível identificar sua classe social, pois não respondeu a pergunta sobre profissão, que permitiria tal identificação. Mas afirma que a renda familiar é de R\$1.500,00, para duas pessoas, o que significa R\$750,00 para cada pessoa, então pertence a uma das classes trabalhadoras⁹. A bagagem cultural dos pais é mínima, a mãe cursa ensino fundamental e o pai é

⁷ Há alguns estudos sobre representações e desenvolvimento atípico e todos eles (não são em grande número) partem da contribuição de Serge Moscovici. Esse é, por exemplo, o caso da tese de doutorado de Oliveira (2002). Seguindo a contribuição de um dos autores da teoria histórico-cultural, a autora apresenta a contribuição de Vygotsky ao ressaltar a importância da aprendizagem escolar que auxilia e potencializa o desenvolvimento dos alunos. A escola tem, portanto, papel decisivo no desenvolvimento de crianças e jovens com desenvolvimento atípico. Para reforçar a importância da escola no desenvolvimento humano a autora afirma: “A própria noção de desenvolvimento, a diferenciação entre desenvolvimento natural e cultural, as diferenças entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, a transformação das conexões simbólicas, a regulação do comportamento, tudo isso faz da escola um espaço ímpar no desenvolvimento mental das pessoas” (OLIVEIRA, 2002, 313). A presente proposta propõe partir de uma perspectiva teórica que não converge com a perspectiva apresentada na tese de Oliveira (2002). Embora, a autora do trabalho em questão tenha avançado faltou, em seu trabalho, elementos que dê conta de explicar o papel da escola na sociedade moderna e seu impacto na constituição das representações cotidianas, e isso remete a busca do entendimento de seus fundamentos e pressupostos, entre outras questões que considero relevantes para avançar na compreensão do fenômeno que envolve a questão do desenvolvimento humano atípico.

⁸ Nome fictício para preservar a privacidade do entrevistado.

⁹ Classes trabalhadoras é um termo genérico e descritivo que exprime o pertencimento ao conjunto de classes que executam o trabalho manual (proletariado, lumpemproletariado, subalternos, camponeses, entre outras).

analfabeto. Outras informações pessoais deixam ver que as suas condições de vida são precárias, pois não tem casa própria, carro, propriedade, e não trabalha, sendo que afirma ter computador e conexão com a internet.

A biografia de Jairo é marcada por violência e sofrimento. Ele nasceu na Bahia e tinha problemas com os pais, que eram alcoólatras, e por isso foi necessária a intervenção do conselho tutelar e por isso sua avó assumiu a sua guarda. Saiu do interior da Bahia, Santana dos Brejos, foi para a cidade de Inhumas, Goiás, em 1993, com menos de um ano de idade. Hoje tem 25 anos de idade. Passou por 5 escolas diferentes: Rui Barbosa, Horácio, Rui Barbosa, CPMG¹⁰ e IFG. Ou seja, apenas escolas públicas.

A formação cultural de Jairo é precária, o que não é de estranhar, tendo em vista suas condições de vida. Afirma ser católico e frequentar a Igreja Matriz Santana. Ao ser questionado sobre política, apenas firma ter votado em Jair Bolsonaro para presidente. A respeito dos seus valores, afirma que a saúde e educação são as coisas mais importantes da vida e reafirma isso ao dizer que seu sonho é formar em Sistemas e Informação e que o sentido da vida é “ter uma vida mais longa”. Ao ser indagado sobre o que mais gosta, afirma que é “jogar videogame” e sobre que tipo de arte mais gosta afirma que é “lavar roupa, lavar tênis também, e tomar banho”. Depois, quando perguntado sobre qual manifestação artística mais gosta, falou que é desenhar e ao ser indagado novamente afirmou que é “Monalisa”. A coisa que disse que não gosta é “jogar bola”.

Assim, a bagagem cultural de Jairo é bastante restrita¹¹. A sua formação foi toda em Escola Pública, sua família é desprovida de maior bagagem cultural (mãe no ensino fundamental e pai analfabeto), e tem dificuldade de entender certas perguntas. Não entendeu o que significa “como se define politicamente”, remetendo para o candidato a presidente no qual votou (Jair Bolsonaro), o que significa que sua politização é restrita e sua preferência eleitoral é, pelo menos nesse contexto de eleições presidenciais, conservadora. Também não entendeu as perguntas sobre arte e quando houve insistência em responder mais adequadamente citou “Monalisa”, um quadro muito conhecido popularmente via desenhos animados e outras formas nos meios oligopolistas de comunicação, sendo, provavelmente, apenas uma resposta para se livrar da pergunta e

¹⁰ Colégio da Polícia Militar de Goiás Manuel Villaverde.

¹¹ Entenda-se por “bagagem cultural” um termo semelhante ao de “capital cultural”, tal como desenvolvido por Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1982). No entanto, bagagem cultural é uma concepção mais próxima do marxismo (VIANA, 2018) e que não tem o inconveniente de usar termo oriundo da ciência econômica (“capital”) para tratar de questão extraeconômica.

apontou o que veio à mente mais imediatamente. Ao tratar do que gosta e não gosta revela alguns valores: gosta de videogame e não gosta de jogar bola. Isso significa que prefere atividade não física ao invés de atividade física. Outro elemento é se definir como católico e frequentador de igreja. Assim, o que apreendemos de seus valores é: valoriza a saúde, a educação e jogos. Isso foi o que ele explicitou na entrevista, o que pode não ser totalmente sincero, pois a presença da entrevistadora e sua expectativa em relação a ela pode gerar respostas para agradar e não para expressar o que realmente pensa.

Assim, para complementar essa percepção mais totalizante do indivíduo entrevistado, outras perguntas são feitas sem ser tão diretas e que já fazem referência à questão da escola. Foram realizadas algumas questões sobre a obra literária infantil de Chico Buarque, *Chapeuzinho Amarelo*, que foi adaptada e aborda a questão da escola. A estória narra a relação de Chapeuzinho Amarelo com a escola, pois esta personagem era amarela de medo dessa instituição. Ela não tinha amigos e se afastava de todos na escola (colegas, professores) e considerava os colegas monstrinhos e os lápis dragões. Vivia em isolamento e nada fazia. Até que encontrou um amigo e perdeu o medo da escola.

As questões sobre *Chapeuzinho Amarelo* visavam ver o que Jairo sentia e pensava sobre a escola através de sua interpretação da estória. Jairo disse que ela tinha medo de ir à escola por causa de “trauma”, pois “tinha povo falando mal dela”. Na estória, não há nenhuma referência à trauma ou pessoas falando mal da personagem. Isso foi uma “dedução” de Jairo, possivelmente derivada de sua experiência pessoal. A respeito da dificuldade de relacionamento na escola, ele sugeriu que isso tem a ver com “medo de conversar” ou “pânico”. Novamente, a experiência pessoal parece ser a matriz da explicação. Ao ser questionada sobre o motivo de *Chapeuzinho Amarelo* evitar sair de casa, explica: “Medo de sair para rua porque as pessoas mal, né? Fazer muitas coisas, xingar ela, abusar dela, bater nela, espancar ela, mandar paulada, né?”. Aqui a experiência pessoal parece explicar, novamente, a interpretação, pois nada na estória se referia a abuso, espancamento, paulada... Informações fornecidas por outras pessoas apontam que Jairo sofreu abuso sexual quando era criança e isso ajuda a explicar sua interpretação.

Essa percepção global do entrevistado ajuda a analisar as suas respostas sobre as representações cotidianas sobre a escola. Jairo afirma que a escola é boa, que é um ensino bom, mas se refere ao caso específico do IFG, onde estuda atualmente. Ao ser

indagado se gosta da escola na qual estuda, diz que sim, “é a melhor escola, melhor aprendizagem, porque aqui eu aprendo mais”. Sobre suas necessidades, ele responde que a escola as atende (“atende, tem reforço, tem prova, tem nota e atende sim”), ao ser novamente indagado, respondeu “aprendizagem”. Ao ser perguntado se desenvolve a aprendizagem tranquilamente, responde: “Mais ou menos. Não escrevo direito, mais ou menos e tem palavras que não consigo escrever. Eu sei ler direitinho não sei escrever direito, né? Ao ser indagado sobre dificuldades, afirma que existem “muitas coisas boas” (“o livro”), mas diz que é “ler” e “na hora da prova não sei escrever direito”. Assim, é possível perceber que sua concepção sobre a escola, pelo menos no que é explicitado, é positiva e que reconhece suas dificuldades, especialmente na escrita.

Assim, ao ser questionado se, caso pudesse escolher, ficaria ou sairia da escola, afirma que ficaria, “porque é a melhor escola”. Ele afirma que o que há de melhor na escola é o campo de futebol e a área de química. O que há de pior na escola, diz “nenhum” e complementa: “só os alunos porque eles ficam usando drogas”. Em matéria de sugestão de mudanças para a escola, afirma que seria a construção de “uma piscina, handebol, só isso”. Ele responde afirmativamente quando a pergunta é se considera a escola importante e justifica: “melhor qualidade de escola... porque os jovens aprendem mais... para ter um futuro melhor, né?”.

Jairo afirma que passou por 5 escolas (Rui Barbosa, Horácio, Rui Barbosa, CPMG e IFG) e que “a pior é a Rui Barbosa porque tem muita droga e o IFG tem o melhor ensino”. Por fim, ao ser indagado sobre se gostaria de acrescentar algo que pensa sobre a escola, responde: “Não! Os livros, a biblioteca, os computadores da biblioteca e o ar livre lá de fora. Só isso!”.

Até agora realizamos uma exposição do que Jairo disse e pequenas análises preliminares. A partir de agora efetivaremos uma análise das representações cotidianas sobre escola de Jairo. Pelo que está explicitado nas respostas de Jairo, ele gosta e considera positivamente a escola. Então diríamos que suas representações cotidianas da escola apontam para uma visão positiva da escola. A princípio, constata-se uma grande valoração da escola. Contudo, essa valoração não pode ser superestimada. Pois Jairo tem certa dificuldade de pensamento abstrato e mesmo quando as perguntas são sobre a escola em geral, ele trata especificamente do IFG. No caso do IFG, há apenas elogios e até mesmo em matéria de mudança, sugere apenas piscina e handebol. Porém, quando se trata de outras escolas, aponta elementos negativos. Esse é o caso de sua interpretação de Chapeuzinho Amarelo, no qual cita os maltratos de colegas sobre a

personagem. Por outro lado, também crítica o Colégio Estadual Rui Barbosa, por causa do uso de drogas. Tanto no caso de Chapeuzinho Amarelo quanto do Colégio Rui Barbosa, a referência negativa são os alunos, pois são eles que perseguem a personagem e usam drogas.

O fato da mãe estar estudando no ensino fundamental significa uma valoração familiar da educação. Da mesma forma, no IFG há um processo semelhante. Nesse sentido, o círculo social de Jairo valoriza a educação, incluindo a família, apesar de sua pouca bagagem cultural. Ele aponta como sonho concluir Sistema de informação. Isso mostra os seus valores e como isso interfere em suas representações cotidianas sobre a escola, vista, especialmente no caso do IFG, positivamente. E isso apesar de reconhecer dificuldades, como a de escrita, mas atribui isso a si mesmo e não a um problema da instituição escolar.

Desta forma, apesar das respostas curtas e muitas vezes sem boa vontade, é possível entender que as representações cotidianas de Jairo sobre a escola apontam para uma imagem positiva da mesma.

Considerações Finais

O nosso objetivo foi compreender as representações cotidianas de um jovem com deficiência intelectual sobre a escola. Para tanto, seria fundamental ter acesso a tais representações e analisá-las, visando entender sua percepção da escola. Isso ajuda a entender o impacto da escola sobre os deficientes intelectuais e identificar como eles percebem o seu desenvolvimento escolar e sua escola.

As conclusões que chegamos apontam para a percepção de que as representações cotidianas de Jairo sobre a escola assumem um caráter positivo, pois ele valoriza a escola e se integra nela. Um relativo conservadorismo é notado em Jairo, pois ele se afirma católico, frequentador de igreja e eleitor de Jair Bolsonaro. No que se refere aos valores fundamentais, Jairo afirma gostar de saúde, educação e jogar videogame. Em relação à escola, Jairo a vê positivamente. Ao mesmo tempo, ele revela a existência de relações conflituosas com os colegas, bullying e dificuldades de aprendizagem.

Em síntese, a pesquisa foi importante ao explicitar as representações cotidianas de um jovem com deficiência intelectual, pois trouxe informações que ajudam a compreender a situação deste e que tende a ser algo bem mais geral, indo além de um caso individual. Os principais problemas identificados no caso do entrevistado e que

pode ser percebido como sendo o de um número significativo de jovens com deficiência intelectual é: a bagagem cultura restrita (dos familiares e, por conseguinte, dos entrevistados), as suas dificuldades financeiras (oriundo dos estratos mais baixos das classes trabalhadoras), o bullying e as relações conflituosas com os colegas, as dificuldades de aprendizagem.

A entrevista interpretativa e o método dialético são instrumentos poderosos para a pesquisa em representações cotidianas e isso se revelou na presente pesquisa. Porém, uma recomendação seria usar sistematicamente a observação relacional com os alunos deficientes em sua cotidianidade na instituição escolar, pois suas dificuldades de comunicação (o que se nota com maior intensidade no caso de Jairo, com suas respostas extremamente breves), são dificultadores da pesquisa e traria um conjunto de informações adicionais que ajudariam na análise das representações cotidianas dos entrevistados. Também o uso de outra técnica auxiliar, a entrevista interpretativa inversa com professores e colegas de estudantes com deficiência intelectual, ajudaria a ter uma visão mais totalizante e facilitaria o processo analítico das representações cotidianas dos entrevistados¹². O uso dessas técnicas auxiliares ajuda em qualquer pesquisa com representações cotidianas, mas neste caso e em casos semelhantes (pesquisa com crianças, por exemplo) se tornam ainda mais valiosas para o desenvolvimento da análise.

Assim, seguindo estas recomendações, que são frutos da experiência que a presente pesquisa proporcionou, é possível avançar ainda mais na pesquisa com representações cotidianas de deficientes intelectuais.

A presente pesquisa permitiu atingir os objetivos e promover um resultado satisfatório, bem como gerou uma experiência que torna possível aprender e recomendar melhorias para novas pesquisas com representações cotidianas.

Referências

ARDENER, Edwin (org.). **Perceiving women**. London: Dent, 1975.

¹² A observação relacional e entrevista interpretativa inversa são técnicas auxiliares da entrevista interpretativa sugerida por Viana (2015) para complementar as entrevistas interpretativas.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Lisandro. A Teoria do Regime de Acumulação Integral. In: MAIA, Lucas; MARQUES, Edmilson. **Nildo Viana: Dialética e Contemporaneidade**. Lisboa: Chiado, 2018.

BUARQUE, C. **O Que é Apartação?** São Paulo: Brasiliense, 1998

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FROMM, Erich & MACCOBY, Michael. **O Caráter social de uma aldeia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GARGHETI; MEDEIROS; NUENBERG. Breve História da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, 2013, 101-116.

GIL, I. L. D. C.; BARBATO, S. A pessoa com paralisia cerebral na escola. In: MACIEL, D.A & BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

GIL, I.L. D. C. & SANTOS, P. F. O aluno com deficiência física na escola. In: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2015.

GOINTEIN, P. C. & CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 43-51.

JENSEN, Karl. **Que Fazer?** Goiânia: Redelp, 2016.

KELMAN, C. A. & AMPARO, M. A. Sociedade, Educação e Cultura. In: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2 ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **La Presencia y la ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones. México: FCE, 2006.

MACIEL D. A; RAPOSO M. B. T. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, D.A; BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. cap. 3, p. 77-105.

MACIEL, Maria Regina. Portadores de deficiência e a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2) 2000.

MARQUES, Edmilson (org.). **Representações cotidianas: Teoria e Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2018.

- MARX, K. **O Capital**. Vol. 1. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.
- MARX, Karl & ENGELS, Frederick. **A Ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- NASCIMENTO, Elimar. Exclusão Social no Brasil. **Cadernos do CEAS**. Salvador, vol. 152, jul./ago. de 1994.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002. 323 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102261>.
- PANINO, Edina. **Representações cotidianas sobre o início do uso de cigarro em diferentes grupos sociais [dissertação]**. São Paulo: Escola de Enfermagem; Universidade de São Paulo, 2010.
- PEIXOTO, Maria Angélica. As representações cotidianas de uma jovem diante do Sistema de Exames. **Ciências Humanas – Estácio de Sá**, Vol. 02, Nº 07, Jan/Jun. 2012.
- PEIXOTO, Maria Angélica. As representações cotidianas do trabalho doméstico. In: MARTINS. D. C.; MATTOS, I. M.; Soares, M. V. (orgs.). **Região e Poder – Representações em Fluxo**. Goiânia: Edipuc, 2010.
- PEIXOTO, Maria Angélica. Educação e Reprodução na Abordagem Sociológica de Bourdieu e Passeron. **Sociologia em Rede**. Vol. 01, num. 01, 2011.
- PEIXOTO, Maria Angélica. **Inclusão ou Exclusão? O Dilema da Educação Especial**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.
- PEIXOTO, Maria Angélica. **Tráfico internacional de mulheres: violência e representações cotidianas**. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- SÁ, S. M. P. & RABINOVICH, E. P. Compreendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. SP. Volume 16, Número 1, 2006: 68-84.
- SILVA, D. N. H., MENDONÇA, F. L. R. & MIETO, G. S. de M. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios no modo de aprender e ensinar. IN: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2015.

SOARES, Cássia e LACHTIM, Sheila. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam? **Trabalho, Educação e Saúde**. (Online) vol.9, n.2, Rio de Janeiro, Jul/Out. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VENTURINI, A. M. & SANTIAGO, M. C. **Dimensões de Inclusão em Educação: O Desafio de Garantir o Direito à Aprendizagem e à Participação**. Anais do Seminário Internacional Inclusão em Educação. Rio de Janeiro, maio de 2013.

VIANA, N. **A mercantilização das relações sociais: modo de produção e formas sociais burguesas**. Rio de Janeiro: Ar Editora, 2016.

VIANA, N. **A Pesquisa em representações cotidianas**. Lisboa: Chiado, 2015.

VIANA, N. **Introdução à Sociologia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

VIANA, Nildo. **A Pesquisa em Representações Cotidianas**. Lisboa: Chiado, 2015.

VIANA, Nildo. Imaginário e Ideologia – As Ilusões nas Representações Cotidianas e no Pensamento Complexo. **Revista Espaço Livre**, ano 5, num. 15, 2013a.

VIANA, Nildo. Marxismo e Cultura. In: **Práxis Comunal**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.13-31, jan./dez. 2018.

Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/12802/9382>

VIANA, Nildo. **O Capitalismo na Era da Acumulação Integral**. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

VIANA, Nildo. *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru: Edusc, 2008.