

O CAPACITISMO E A EXPECTATIVA DOCENTE EM RELAÇÃO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

FLÁVIA PEDROSA DE CAMARGO *

Resumo: Os anos de 1990 constituíram-se como fundamentais na consolidação das políticas educacionais que contribuíram para a universalização da educação no Brasil. Dentre essas políticas, destacamos as voltadas para pessoas com deficiência. As expectativas docentes, influenciadas por suas percepções em relação aos estudantes, têm potencial impacto na proficiência dos alunos (SOARES et al., 2010; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2017). O objetivo do presente trabalho é discutir aspectos ligados ao conceito de Capacitismo e as expectativas docentes em relação à aprendizagem de alunos com deficiência. Assim, utilizaremos o conceito de Capacitismo e os Estudos sobre a Deficiência (*Disability Studies*) como pontos-chaves de interpretação. A pesquisa foi realizada em um município localizado no interior do país em três escolas por meio de observações e entrevistas. Verificamos que as expectativas em relação aos alunos com deficiência possuem forte influência do Capacitismo e tais percepções são determinantes nos resultados dos alunos matriculados na rede municipal pesquisada.

Palavras-chave: Capacitismo. Educação especial. Expectativa docente.

The ableism and the teaching expectation in relation to students with disabilities

Abstract: The 1990s were fundamental in the consolidation of educational policies that contributed to the universalization of education in Brazil. Among these policies, we highlight those intended for people with disabilities. Teaching expectations, influenced by their perceptions regarding students, have a potential impact on students' proficiency (SOARES et al., 2010; OLIVEIRA and PAES DE CARVALHO, 2017). The objective of this study is to discuss aspects related to the concept of Ableism and the teacher's expectations regarding the learning of students with disabilities. Thus, we will use the concept of Ableism and Disability Studies as key points of interpretation. The research was performed in a municipality located in the countryside of the country in three schools through observations and interviews. We found that expectations regarding students with disabilities have a strong influence on Ableism and such perceptions are decisive in the results of students enrolled in the researched municipal network.

Keywords: Ableism. Special education. Teaching expectations.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Psicologia (UFMS). Psicóloga Organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul - Campus Corumbá. E-mail: flaviacamargo@yahoo.com.br

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição de 1988 configurou-se como um marco importante no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Durante os anos de 1990, o Brasil implantou um grande número de políticas socioeducacionais voltadas, sobretudo, às camadas populares, o que contribuiu para uma acelerada ampliação da cobertura da educação básica e da dimensão das redes de ensino estaduais e municipais. Como resultado temos o aumento expressivo da taxa de atendimento do sistema educacional (PAES DE CARVALHO; BONAMINO; KAPPEL, 2011).

Este aumento é resultado também do processo de municipalização, garantido através do artigo 211 da Constituição, que transfere responsabilidades aos estados e municípios, tal como a organização dos sistemas de ensino (BRASIL, 1988). A partir dessa organização, estabelece-se um regime de colaboração com transferência de funções, decisões e recursos da esfera federal para os estados e municípios. Este processo é parte do projeto de reforma do Estado, que tem por objetivo racionalizar recursos, diminuindo seu papel frente às políticas sociais (PERONI, 2003). Assim, ao mesmo tempo em que alguns direitos foram alcançados por meio da Constituição Federal de 1988, no início dos anos de 1990 o Estado brasileiro passa por uma reforma administrativa que tem como principal objetivo o enxugamento dos gastos sociais.

No contexto internacional destacamos a influência dos organismos internacionais na construção e consolidação das políticas educacionais brasileiras. Dentre eles destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990 e a Declaração de Nova Delhi, realizada em 1993, ambas organizadas por órgãos como Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Os movimentos ocorridos nos anos finais da década de 1980 e durante os anos 1990 foram importantes na busca pela universalização da educação básica no país.

No contexto da educação especial, um dos marcos importantes foi a Declaração de Salamanca, organizada em 1993 pela Unesco na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, Espanha. A declaração preconiza inserção de todas as crianças no sistema regular de ensino e ressalta a necessidade de um espaço adequado aos alunos com deficiência, além de destacar a importância de suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. O documento também enfatiza que o encaminhamento às escolas ou classes especiais devem constituir exceções, devendo ocorrer somente em casos em que se demonstre que a educação na escola regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais da criança (UNESCO, 1994).

Outro importante documento no campo da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96). Nela, o atendimento a alunos com deficiência é dever do Estado e deve acontecer de forma pública, gratuita e, preferencialmente, na escola regular (BRASIL, 1996), corroborando com os preceitos trazidos pela Declaração de Salamanca.

Os anos seguintes, com destaque para a década dos anos 2000, trouxeram importantes avanços no campo da educação especial com políticas e programas desenvolvidos sob a perspectiva da educação inclusiva, com ênfase para a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2004), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b).

A construção histórica das políticas da educação especial é permeada por avanços e retrocessos que contribuíram para a situação atual, em que o acesso dos alunos com deficiência apresentou considerável aumento, porém, outras questões se fazem presentes e são essenciais para a garantia do aprendizado desses sujeitos. Percebemos ainda que, mesmo que as pessoas com deficiência ocupem cada vez mais espaços antes não ocupados, ainda há muito o que ser feito para que seja estabelecida uma relação de igualdade. Nesse sentido o presente artigo visa discutir aspectos ligados ao conceito de Capacitismo e as expectativas docentes em relação à aprendizagem de alunos com deficiência.

2 EXPECTATIVA DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO DOS ALUNOS

Os estudos que analisam as expectativas de professores em relação ao desempenho de seus alunos vêm de longa data e apresentam interessantes discussões acerca da possibilidade de a expectativa docente ajudar ou, até mesmo, prejudicar o desempenho de estudantes (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; BRITTO; LOMONACO, 1983). A expectativa docente em relação às capacidades dos alunos alcançarem um bom ou mau desempenho escolar tem sido apontada como um provável fator de influência no desempenho dos estudantes. Ela é descrita como responsável por um processo de retroalimentação ampliando o desempenho, se positiva, ou diminuindo as possibilidades de um bom desempenho, se negativas (SOARES et al., 2010). Oliveira (2017) também enfatiza a importância das percepções que os docentes possuem dos alunos, destacando que tais percepções podem influenciar diretamente as práticas concretas verificadas no interior da escola.

Gama e Jesus (1994) também apontam para uma relação nesse sentido, ao investigarem a causalidade entre as expectativas dos professores e o desempenho escolar dos alunos. Os autores verificaram um deslocamento das atribuições do fracasso escolar para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família. Os alunos considerados “menos inteligentes” (grifo meu) não apenas geravam expectativas de que seu desempenho seria baixo, como eram sistematicamente reprovados. Podemos afirmar que as atribuições de causalidade dos professores afetam as relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Martini e Del Prette (2002) enfatizam que a falta de capacidade, geralmente reconhecida como uma causa interna do aluno, revela dúvidas a respeito da competência acadêmica dos estudantes, além de ser considerada um ponto que leva o professor ao imobilismo e à passividade, uma vez que, a partir dessa crença, o docente não busca estratégias alternativas para resolver as questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

E quando falamos a respeito da aprendizagem de alunos com deficiência? Como se dá essa relação? Para abordarmos essa discussão, utilizaremos o conceito de Capacitismo e os Estudos sobre a Deficiência como chaves de interpretação para entendermos como essa relação se apresenta.

3 O CAPACITISMO E A FORMA COMO A DEFICIÊNCIA É CONCEBIDA SOCIALMENTE

Como ponto chave para análise dos resultados utilizamos o conceito de Capacitismo. Palavra originária do termo em inglês denominado *Ableism*, derivado do verbo em língua inglesa “*to be able*” – ser capaz. O capacitismo consiste na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. Parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um *status* de segunda classe, consideradas inferiores por pessoas sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência (MARÇAL, 2013). O conceito de capacitismo baseia-se nos mesmos pressupostos que conceituam o racismo e o sexismo, por exemplo, e está incorporado profundamente e subliminarmente dentro da cultura (CAMPBELL, 2009).

Diniz (2007) afirma que a concepção da deficiência como uma variação do normal da espécie humana consiste em uma criação discursiva do século XVIII e, a partir daí, ter uma deficiência é possuir um corpo considerado fora da norma. A autora ressalta que um corpo com deficiência só se delinea quando comparado com uma representação do que seria um corpo sem deficiência e que o conceito de anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral.

Nesse sentido, temos as discussões acerca de um modelo social de deficiência (em contraposição ao modelo médico) reconhecendo a deficiência como um conceito complexo que reconhece os aspectos biológicos e fisiológicos, mas sobretudo, a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Esses estudos descortinam uma das ideologias opressoras da vida social: a que segrega o corpo com deficiência (idem).

Os estudos sobre a deficiência ofertam uma discussão a respeito da deficiência como uma marca da identidade do sujeito, onde a questão que permeia as relações não está centrada no indivíduo, mas sim na construção do conceito de normalidade. Omote (2004) enfatiza que a análise sobre a imagem social das pessoas com deficiência deve ser percebida como parte integrante de um processo social e resultado das relações que envolvem pessoas nesta condição. Esses julgamentos devem ser considerados como parte de um fenômeno social.

Valle e Connor (2014) afirmam que o conceito de normalidade e o modelo médico influenciam a crença de que pessoas com deficiência necessitam de uma “cura” alcançada por “serviços apropriados”, feitos para restaurar a normalidade ou, pelo menos, chegar o mais próximo possível dela. Essa maneira de conceituar as deficiências impactam de forma significativa a maneira como as escolas são estruturadas (p. 13, grifos dos autores).

A construção social da deficiência e a forma como ela é percebida pela sociedade apontam para um longo caminho em busca da desconstrução de diversos estereótipos, sobretudo no ambiente escolar. O acesso e a permanência das pessoas com deficiência nesses espaços são fundamentais para que elas conquistem protagonismo social e possibilitem a desvinculação do ideário ligado à incapacidade desses indivíduos em diversos ambientes sociais.

4 METODOLOGIA

O estudo buscou verificar as expectativas docentes em relação à aprendizagem de alunos com deficiência e se estas causavam alguma interferência nos resultados obtidos por esses estudantes. A pesquisa foi realizada no município de Corumbá, cidade localizada no interior do estado do Mato Grosso do Sul. Com aproximadamente 112.058 mil pessoas (IBGE, 2021) Corumbá conta com 63 unidades escolares, sendo 36 delas lotadas na rede municipal de ensino em suas zonas urbana e rural.

A pesquisa foi realizada no ano de 2018, período em que a rede municipal contava com um total de 16.660 matrículas, sendo 444 delas de alunos com deficiência, de acordo com os microdados do Censo Escolar (BRASIL, 2017). A escolha desta dependência administrativa ocorreu devido à quantidade de matrículas de alunos com deficiência em comparação com as demais dependências (estadual, federal e privada).

A pesquisa aconteceu em dois momentos. Inicialmente foi realizada a aplicação de um questionário aos professores e gestores de todas as escolas da rede municipal localizadas na zona urbana e que ofertavam Ensino Fundamental I e II, considerando que a maior parte dos alunos com deficiência frequentam essas etapas de ensino (247 do total de 444 alunos com deficiência, conforme dados do Censo Escolar 2016). A aplicação do questionário teve o objetivo de fazer um levantamento de informações em relação ao atendimento ofertado aos alunos com deficiência matriculados nas escolas.

A segunda fase da pesquisa ocorreu através de observações e entrevistas em três unidades escolares. O estudo contou com a participação de 24 profissionais, dentre eles, professores, profissionais de apoio, professores do atendimento educacional especializado e gestores de três escolas da rede municipal de ensino. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações durante um período aproximado de um mês em cada uma das escolas escolhidas. As observações aconteceram nas salas de aula, salas de professores e salas dos gestores e tiveram por objetivo o conhecimento mais aprofundado da rotina dos profissionais.

As escolas foram escolhidas considerando fatores relacionados à quantidade de alunos com deficiência matriculados, quantidade de professores que participaram da primeira fase da pesquisa, existência de profissionais de apoio e sala de recurso multifuncional, sendo que uma das unidades não contava com esta sala e nem possuía profissional de apoio. A unidade foi escolhida com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre as unidades que possuíam e que não possuíam esses recursos. As escolas serão referenciadas como: escola I, escola II e escola III, respectivamente.

A escola I contava com 1.153 alunos matriculados, sendo 35 deles com deficiência. A unidade escolar contava com uma sala de recursos multifuncional onde era ofertado o atendimento educacional especializado e alguns alunos possuíam profissional de apoio. A escola II contava com 1.287 alunos matriculados e 14 deles possuíam deficiência. A unidade não contava com sala de recursos multifuncionais e nenhum dos alunos com deficiência contavam com acompanhamento de profissional de apoio em sala de aula. Já a escola III apresentava 739 alunos matriculados, sendo 35 deles com diagnóstico de deficiência. A unidade possuía 5 salas de recursos multifuncionais, pois atendia, além dos alunos matriculados, estudantes com deficiência de outras escolas.

A partir dos dados informados, apresentamos os resultados da pesquisa no próximo item.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já abordado anteriormente, o Capacitismo define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes de produzir, trabalhar, aprender, entre outros aspectos. A postura discriminatória contribui para que a sociedade desconsidere o fato de que essas pessoas possuem outras capacidades não agregadas à sua condição biológica. O fato de uma pessoa não possuir capacidades visuais, não invalida outras habilidades que ela apresenta, até mesmo como uma forma de lidar com o mundo de maneira diferente das pessoas videntes. A ausência da visão, por exemplo, não deveria definir sua capacidade como ser humano.

Essa relação fica evidenciada nos discursos apresentados pelos profissionais entrevistados, nos quais alguns profissionais mostravam-se dispostos a trabalhar com os alunos com deficiência, porém, nas entrelinhas, e muitas vezes até de forma direta, ressaltaram que fazem o que é possível, pois segundo a maioria deles, esses alunos não são capazes de aprender.

A coordenadora pedagógica da escola III, referindo-se a um aluno com deficiência que frequenta o terceiro ano do ensino fundamental I, ao ser perguntada sobre o que era esperado em relação a sua aprendizagem para que ele fosse aprovado, a gestora responde que na disciplina de Matemática, por exemplo, esperava-se que o aluno aprendesse a contar até 10 ou 20, demonstrando que dele é esperada a aprendizagem de conteúdos da educação infantil, mesmo que ele esteja frequentando o terceiro ano. A participante não detalha qualquer outra situação que justifique a diferenciação do conteúdo para aquele aluno, apenas relata que o conteúdo dele é diferente porque ele possui uma deficiência.

Ainda na escola III, a professora regente de uma turma do segundo ano do ensino fundamental I, que possui dois alunos com diagnóstico de Síndrome de Down, afirmou durante a entrevista que os estudantes não são capazes de acompanhar os mesmos conteúdos que os demais alunos da turma. A profissional de apoio que acompanha os dois estudantes descreveu as atividades realizadas por eles: cobrir pontilhados e escrever sem cobrir os pontilhados. Destacamos que os alunos atendidos possuíam oito e 18 anos, respectivamente. A profissional de apoio descreve essas atividades como um grande avanço para esses alunos: “se ele conseguir segurar bem no lápis e encobrir os pontilhados, pra mim isso já vai ser um...uma grande vitória!” (PROFESSORA DE APOIO, ESCOLA III).

Uma professora do atendimento educacional especializado da escola III, participante da entrevista, relatou suas expectativas em relação a um aluno atendido e referiu-se com surpresa sobre o conhecimento do estudante a respeito do uso do computador: “Ele mexe no computador, sabe usar o mouse, todas as indicações lá. Porque você fica assim: não vai saber!” (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ESCOLA III). A professora relata que não esperava que o aluno soubesse utilizar o computador.

O acompanhamento da rotina da escola apresentou algumas percepções da deficiência como incapacitantes, estando elas não apenas presentes no discurso dos entrevistados, como também na rotina dos alunos com e sem deficiência. Os alunos com deficiência são colocados, com frequência, em posição inferior aos demais estudantes e, em algumas situações, essa incapacidade é verbalizada e apontada (de maneira literal) a eles. Durante as observações em sala de aula na escola III, uma professora do quarto ano fala em voz alta que existem dois alunos na turma que não conseguem aprender e, enquanto relata, aponta para os dois estudantes, diante de toda a turma. A professora diz que não consegue dar a atenção necessária a eles e ressalta que precisa de uma profissional de apoio para acompanhá-los. Enquanto isso, os alunos da turma realizavam uma atividade de leitura do livro didático, porém os alunos com deficiência apenas folheavam o livro, pois não eram alfabetizados.

Uma professora de apoio entrevistada na escola I enfatiza sua visão sobre uma aluna com deficiência (diagnóstico de autismo) como alguém dependente, mesmo que a referida aluna seja visivelmente independente em todas as atividades que realiza. A professora relata: “Todos os professores participam, as crianças já têm o entendimento tal com ela, cuidam dela, dão lanche na hora do recreio. Têm um cuidado. Os outros professores também, a coordenação, direção. Todo mundo tem um cuidado especial.” (PROFESSORA DE APOIO, ESCOLA I). Esse cuidado descrito como especial pela professora possui relação com a maneira como a pessoa com deficiência é hegemonicamente vista pela sociedade: de forma inferiorizada, onde o sujeito é colocado como incapaz de realizar atividades simples.

Na escola II, um coordenador pedagógico entrevistado relata a situação de um aluno matriculado no segundo ano do ensino fundamental I. O aluno encontrava-se retido no segundo ano, tendo sido reprovado por quatro vezes. O coordenador demonstra preocupação quanto à situação do aluno, porém, relata não saber o que fazer a respeito dessa situação. Destacamos que a escola II não conta com sala de recurso multifuncional e nem com profissional de apoio para acompanhar os alunos com deficiência matriculados. O entrevistado ressalta que não consegue solicitar profissional de apoio, pois os alunos não possuem um laudo médico que justifique a necessidade. Dessa forma, o coordenador relata que, possivelmente, o local adequado para o aluno não seja a escola regular. Conta também que já solicitou à família que o matriculasse em uma escola especial, porém não obteve retorno.

Situações que relacionam a deficiência à incapacidade foram observadas nas três escolas, bem como na maioria das entrevistas realizadas. Partindo do ponto de vista individual, centrado na pessoa, os entrevistados justificam a não aprendizagem dos alunos à sua com deficiência. Ao fazê-lo, acabam se desresponsabilizando do processo, afirmando que não há muito a ser feito, uma vez que os alunos não conseguem aprender. A saída encontrada pelas escolas, conforme os relatos coletados, é o que eles definem como adaptação do conteúdo. Porém, o que observamos foi a ocorrência da supressão dos conteúdos ministrados para os alunos com deficiência.

A adaptação curricular, garantida pela LDB 9.394/96 e assegurada pelas legislações que organizam a oferta da educação especial nas escolas públicas (a exemplo das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica/2001; Resolução CNE/CEB n.º02/2001), consiste na oferta de “conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 2001, p. 47, grifo meu). O que foi verificado na prática das escolas participantes foi a simplificação de conteúdos, uma vez que atividades da educação infantil foram disponibilizadas para alunos que estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante as entrevistas e observações, nenhum dos participantes referiu-se à situação de aprendizagem dos alunos considerando como fracasso escolar. Por meio dos relatos foi possível perceber que os profissionais consideravam a situação dos alunos com deficiência como natural, para as condições deles. Um professor regente da escola I, refere-se ao conteúdo ministrado para uma aluna como: “adaptado porque ela não consegue acompanhar” (PROFESSOR REGENTE, ESCOLA I). O docente atribui a adaptação como responsabilidade apenas da profissional de apoio e reafirma que a aluna “assiste às aulas, entre aspas” (PROFESSOR REGENTE, ESCOLA I) e que não há nada que ele possa fazer.

Ainda em relação ao professor regente da escola I, perguntou-se como acontece a avaliação da aluna com deficiência a qual ele se refere durante a entrevista. O docente afirma:

A gente não pode falar porque a partir daí, a avaliação dela é dada pela participação. Então, a gente não é obrigado a fazer com que ela desenvolva aquela atividade tanto quanto os outros. Mas, temos que dar assistência que é válida também, no meu ponto de vista porque ela é um ser humano e precisa de uma assistência, na medida do possível que ela possa acompanhar (PROFESSOR REGENTE, ESCOLA I).

Importante ressaltar que nas entrevistas e observações realizadas, os participantes não demonstraram nenhum questionamento a respeito da situação escolar dos alunos, o que nos leva a crer que a “não aprendizagem” dessas pessoas é algo natural, desconsiderando, inclusive, outros fatores que possam influenciar tal situação. Nas falas, eles ressaltam que fazem tudo o que é possível, porém o diagnóstico dos alunos determina, antes de qualquer outro fator, o seu desempenho escolar.

A esse respeito, Kassar (2016) afirma:

Ressaltamos aqui, propositadamente a visão restrita de desenvolvimento humano que parece estar presente quando explicitamente os alunos são discriminados por suas “deficiências”. [...]

A restrição ocorre não apenas no oferecimento de uma educação pobre em possibilidades (ou por seu não oferecimento), mas também nas relações humanas que constroem/informam/reforçam, a todo o momento, a incapacidade dos alunos (p. 1.234, grifos da autora).

Pletsch (2009) também destaca que as práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência são pautadas pela normalidade e pela homogeneidade dos alunos e que, quando existe a proposta de modificações na estrutura curricular, o foco são os pequenos ajustes que minimizam as possibilidades de aprendizagens mais complexas. Tal qual observamos nas entrevistas e observações realizadas neste estudo.

Importante ressaltar que as expectativas dos profissionais, sobretudo dos professores, podem influenciar o desempenho dos alunos. A sintonia entre o desempenho esperado e o desempenho observado é o “reflexo de um diagnóstico baseado em algum conhecimento das capacidades cognitivas dos alunos” (SOARES et al., 2010). Assim, os autores sugerem que o diagnóstico do professor e suas expectativas estão baseadas em estereótipos. Oliveira (2017) afirma que a percepção dos agentes da escola (sejam eles professores e/ou gestores) em relação à aprendizagem dos alunos pode apresentar aspectos precipitados e, possivelmente, discriminatórios, principalmente se os agentes consideram que os alunos tenham, supostamente, uma falha biológica ou estrutural.

A diretora da escola I enfatiza que a relação de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência depende da necessidade apresentada pelo estudante, ou seja, seu diagnóstico. No entanto, a gestora afirma que “um passo mínimo que seja, já é uma vitória. Aos olhos de muitos, pode ser pouco, mas para aquela criança chegar naquele nível, muitas vezes exigiu um esforço imenso e ela conseguiu. Isso tem que ser valorizado de alguma forma.” (DIRETORA, ESCOLA I).

A maneira como a deficiência é considerada parece colocar os alunos em uma posição inferior, de incapacidade de aprender. A comparação baseia-se no padrão de normalidade, enfatizando características capacitistas.

Leão e Costa (2005) em pesquisa realizada sobre a expectativa de professores de alunos surdos destacaram que o desempenho dos estudantes pode sofrer interferência do professor de duas formas: predeterminando o comportamento de alguns alunos para o sucesso escolar ou predeterminando seu fracasso. Segundo elas, as expectativas transformam-se em teorias moldadas sobre o desempenho do aluno e em profecias de autorrealização. Por fim, as autoras ressaltam que se faz necessário desmistificar as deficiências, esclarecendo sobre as capacidades dos alunos e, sobretudo, alterando a forma de vê-los, com o intuito de evidenciar o potencial acadêmico que eles apresentam. É preciso que os professores acreditem nas competências deles, para que possam ensiná-los.

Os discursos apresentaram forte influência do modelo médico, em detrimento do modelo social de deficiência. Alunos com dezoito anos que ainda frequentam o segundo ano do ensino fundamental ainda não alfabetizados (conforme a entrevista da professora de apoio da escola III), alunos que repetem a mesma série por anos seguidos (conforme relato do coordenador da escola II) demonstraram a precariedade da escolarização desses sujeitos.

Sobre esse sentido, Vieira (2010) descreve um processo de violência simbólica, uma vez que existe um “processo de imposição da cultura hegemônica sobre culturas minoritárias” (p. 118). A violência simbólica, no que se refere à prática pedagógica, manifesta-se na metodologia, nas regras e técnicas adotadas como dogmas, ao não ser flexível, reproduzir preconceitos, na privação de direitos, de maneira silenciosa, contribuindo assim, para a invisibilidade dos sujeitos (idem).

O estudo apresentado buscou demonstrar a expectativa docente em relação aos alunos com deficiência e verificou que as crenças capacitistas tendem a influenciar a maneira como o professor enxerga as capacidades dos alunos com deficiência. Durante as entrevistas, os participantes relacionaram a importância da permanência dos alunos com deficiência na escola como fundamental para sua socialização, sem citar como problemático o fato do aluno não aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capacitismo presente nos discursos dos entrevistados, e verificado na rotina das unidades escolares durante o período de observação, demonstrou que as expectativas docentes em relação aos alunos com deficiência é um fator importante que impacta o desempenho escolar desses estudantes. Foi possível averiguar que as capacidades de aprendizagem dos alunos com deficiência são, de certa forma, ignoradas, pois delimita-se o conteúdo partindo do princípio que eles não conseguem aprender como os demais estudantes e, para além disso, considera-se que o pouco conteúdo ofertado seja suficiente e seja uma grande vitória para esses alunos. Ou seja, a crença da incapacidade permeia a relação entre os profissionais das escolas observadas e os alunos com deficiência.

Não podemos deixar de considerar outros aspectos que interferem nessa relação, como condições de trabalho, necessidades de formação e estrutura física das unidades escolares. Sem dúvida, esses são aspectos que possuem importância nos resultados dos alunos, independente de diagnóstico de deficiência. No entanto, para os alunos com deficiência a situação apresenta-se de forma muito mais precarizada.

Os achados vão ao encontro de diversos outros resultados de pesquisas anteriores (PLETSCH, 2009; GARCIA, 2005; PADILHA, 2004; OLIVEIRA, 2007). A visão dos profissionais apresenta elementos baseados no modelo médico, considerando que os discursos apontam uma ênfase nos diagnósticos dos alunos e acabam por desconsiderar as capacidades desses sujeitos. Parte-se do princípio que se o aluno tem alguma deficiência, não consegue aprender e acompanhar os mesmos conteúdos dos alunos sem deficiência. Em situações de constantes reprovações, chega-se a afirmar que a escola regular não é o lugar adequado para atender esses alunos, sem questionar os demais aspectos que podem influenciar nessa situação. A responsabilidade da não aprendizagem é depositada no aluno e em seu diagnóstico.

Importante ressaltar que, durante as entrevistas e observações, os participantes apresentaram percepções homogêneas em relação às capacidades de aprendizagem dos alunos ao relatarem as atividades realizadas por eles (que eram distintas dos colegas da turma, sem deficiência) ou ao justificarem a não realização das atividades valendo-se do diagnóstico de deficiência.

É necessário entendermos que esses sujeitos, durante toda sua trajetória, foram pessoas consideradas pela sociedade como incapazes, merecedoras da filantropia. As percepções sociais sobre a deficiência carregam consigo o ideário ligado à incapacidade e interferem na relação de ensino e aprendizagem desses alunos.

A partir das discussões, pautadas no modelo social de deficiência, destacamos a importância da desconstrução dessas crenças incapacitantes. Entendemos a necessidade de uma profunda alteração que envolva, não apenas esses sujeitos, como também o contexto em que eles estão inseridos, a possibilidade de atuação dos profissionais da educação e, por fim, suas percepções acerca da deficiência.

O presente estudo nos mostra a importância da ampliação de discussões que contemplem o modelo social de deficiência com o intuito de desconstruir concepções limitantes a respeito das pessoas com deficiência. Importante ressaltar que, esses sujeitos apenas experienciam formas diferentes de lidar com o mundo, no entanto, em uma sociedade que prioriza padrões de “normalidade” essas situações entendidas como “anormais” ocasionam a marginalização desses indivíduos, mesmo que eles ocupem fisicamente os mesmos espaços dos demais sujeitos sem deficiência.

Não desconsideramos a importância das conquistas sociais que ocasionaram no direito desses sujeitos de acessar às escolas regulares, no entanto, destacamos a necessidade de análises que contemplem o “chão da escola” no que se refere às relações de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e que possam apontar caminhos para a diminuição das desigualdades presentes no ambiente escolar.

Como sugestões para estudos futuros apontamos a necessidade de discussões que contemplem os “panos de fundo” da relação de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, tal como foi proposto neste estudo, além da realização de estudos que contemplem as trajetórias dos alunos com deficiência, a fim de analisar outros aspectos que podem interferir na escolarização desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Educação inclusiva: v. 3: a escola*. Coordenação geral SEESP/MEC; Org. de Maria Salette Fábio Aranha. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 26 p.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 set. 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2016*. Brasília: MEC; INEP, 2017.
- BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. Disability Harms: exploring internalized Ableism. In: MARSHALL, Catherine A. et al. *Disabilities: insights from across fields and around the world*. London: Greenwood Publishing Group, 2009.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro; JESUS, Denise Meyrelles de. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 3, p. 393-410, set.-dez. 1994.
- GARCIA, Valeria Paiva Casasanta. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades@*. 2021. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500320&idtema=16&search=mato-grosso-do-sul|corumba|sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1.223 – 1.240, out/dez. 2016.
- LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005.
- MARÇAL, Tatiana Loureiro. *Inclusão no ensino superior: retratos de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro (Portugal), 2013.
- MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, Curitiba, jul./dez. 2002. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3302/2646>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru: Práxis, 2007.
- OLIVEIRA, Marina Meira. *Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariiedade dos agentes implementadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- OLIVEIRA, Marina Meira; PAES DE CARVALHO, Cynthia. A implementação de uma política educacional de combate ao fracasso escolar: percepções e ações de agentes implementadores em uma escola municipal do Rio de Janeiro. *Boletim de análise político-institucional*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, n. 13, out. 2017.
- OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. *Revista brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set-dez 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- PADILHA, Anna Maria Lunard. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Plexus, 2004.
- PAES DE CARVALHO, Cynthia; BONAMINO, Alicia; KAPPEL, Dolores Bombardelli. Redes Municipais de Ensino, Planejamento e Resultados Educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 19, n. 30, 2011. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/886>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- PERONI, Vera. *Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.
- SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro e RIANI, Juliana de Lucena Ruas de. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online], v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010. ISSN 0102-3772.
- VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- VIEIRA, S. C. A. Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão. In: PONTES, Reinaldo Nobre; CRUZ, Claudio Roberto Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva e violência nas escolas*. Belém: UNAMA, 2010.

Recebido em: fevereiro de 2021

Aprovado em: maio de 2021