

# A TRAJETÓRIA DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO DE UM FÓRUM DE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA SOCIODINÂMICA ESTABELECIDOS- OUTSIDERS

**Reginaldo Celio Sobrinho\***

## **Introdução**

Desde 2002, quando ingressamos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vimos estudando a relação família e escola, prioritariamente, os modos de participação dos pais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escolarização dos seus filhos. Recentemente, concluímos a pesquisa de doutorado<sup>1</sup> em que ocupamos em refletir sobre como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um *contexto de escolarização do aluno com deficiência*. Com esse propósito, estudamos aspectos da trajetória de um Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência,

organizado em uma escola pública pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória/ES, no período de março de 2004 até junho de 2008.

Este Fórum instituiu-se em 2004, quando os profissionais que atuavam na Escola Diamante<sup>2</sup> explicitavam um consenso em torno da crença de que os *pais* de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e os profissionais do ensino precisavam de um *espaço comum* de formação, de troca de experiência, bem como da elaboração e avaliação da política educacional adotada na escola.

Desde a instituição do Fórum, os encontros mensais são planejados por uma equipe de coordenação que tem autonomia na defi-

\* Faculdades Integradas São Pedro-FAESA; Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES-SEME. E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com

nição das temáticas e das dinâmicas dos encontros mensais, bem como a tarefa de garantir que as demandas dos pais, explicitadas nesses encontros, sejam cumpridas.

A sistematização dos dados nos possibilitou compreender que a dinâmica de interdependência estabelecida na relação família e escola estava marcada, em grande medida, por concepções e crenças “escolarizadas”<sup>3</sup> acerca de como os familiares e os profissionais do ensino poderiam e/ou deveriam participar da e na escolarização do aluno com deficiência.

Se esse fato se evidenciava como verdadeiro por parte dos profissionais do ensino é importante destacar que as “crenças escolarizadas” também constituíam os discursos e solicitações dos próprios familiares de alunos com deficiência. Assim, a centralidade e o protagonismo dos profissionais do ensino nos encaminhamentos dados durante os encontros mensais ou nas reuniões da equipe de coordenação do Fórum não representavam apenas o resultado das pressões e das expectativas desses profissionais em controlar os “assuntos escolares” que ali eram discutidos. Do que podemos observar, tal protagonismo referia-se, também, às expectativas dos próprios familiares de que os profissionais do ensino eram aqueles que, de fato, melhor compreendiam a legislação e a política educacional implantada no município, bem como as práticas mais adequadas e favoráveis às aprendizagens de seus filhos. Em outras palavras, a certa altura, os familiares dos alunos e os profissionais do ensino guardavam compreensões e expectativas muito próximas, se não semelhantes, quanto à função “da escola” em nossas sociedades ocidentais.

As tensões na relação família e escola emergiam e aumentavam quando, uns ou outros, ou, ainda, uns e outros se percebiam fragilizados diante dos desafios e dilemas que balizavam a concretização de um trabalho educativo que pudesse fazer cumprir a “função social da escola” num contexto de escolarização do aluno com deficiência.

Nessas situações, familiares e profissionais do ensino precisavam lidar com o fato

de que a concretização da “função social” da escola não estava *lá fora* – na “sociedade”, na “escola” ou na “família” – como um dado absoluto, apenas dependendo de uma interação ou parceria entre diferentes instituições sociais, mas estava profundamente vinculada às interações daqueles que a desejavam e a praticavam – os próprios familiares e os profissionais do ensino, mais especificamente.

Ao longo do trabalho de campo, perceberemos a equipe de coordenação do Fórum de Famílias como um grupo que vivia, *microscopicamente* e de maneira bastante peculiar, esse conjunto de tensões. Considerando o período de março de 2004 até junho de 2008, tratava-se de um grupo que, em termos numéricos, variava de seis a onze pessoas, entre as quais, familiares, profissionais do ensino, pesquisadores da área da educação e estudantes de graduação (Pedagogia e Psicologia).

Essa composição articulada ao fato de que, desde 2004 o grupo fora se constituindo em uma instância propícia aos debates relativos à escolarização do aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento,<sup>4</sup> evidenciou a pertinência de um estudo sistemático de sua *processualidade*.

Nessa tentativa, *construímos* sua trajetória dos anos de 2004, 2005 e 2006 a partir da leitura e estudo de documentos – atas das reuniões do Fórum; ofícios expedidos e recebidos pelo Fórum; convites aos pais para os encontros mensais do Fórum; bilhetes ou recados enviados pelos pais justificando suas ausências nos encontros; *folder(s)* relativos aos eventos organizados na escola, sobretudo aqueles vinculados ao Fórum; publicações ou relatos feitos por profissionais ou pais acerca do movimento do Fórum; instrumentos utilizados na avaliação institucional da Escola; atas de conselhos de classe; reuniões de planejamento coletivo de professores; “cadernos” de ocorrência, atas ou registros relativos às assembleias de pais realizadas pela escola – e das entrevistas cedidas pelos “antigos” integrantes dessa equipe de coordenação.

Como, no período de março de 2007 até junho de 2008, atuamos em contexto<sup>5</sup> par-

**A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders**

**Reginaldo C. Sobrinho**

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos-*outsiders*

Reginaldo C. Sobrinho

tipicando de vinte e cinco reuniões da equipe de coordenação, os registros que fizemos sobre essas reuniões nos ajudaram a compor a trajetória de quatro anos e meio de atividades dessa equipe de trabalho.

Considerando nossa intenção de pesquisa, a *sociodinâmica estabelecidos-outsiders*, elaborada por Elias e Scotson (2000), constituiu-se como referência para a análise dos dados recolhidos, afinal, nesse estudo, Elias discutiu, de maneira mais evidente, a distribuição e o *equilíbrio de poder* nas relações sociais.

Conforme observaram Elias e Scotson, o *modelo* de uma relação *estabelecidos-outsiders* que resultou da investigação de uma pequena comunidade pode ser tomado como uma espécie de 'paradigma empírico' e ser aplicado como gabarito no estudo de outras figurações sociais, permitindo-nos compreender as características estruturais que diferentes figurações têm em comum, bem como as razões por que, em condições específicas (e diferentes), elas funcionam e se desenvolvem em diferentes direções.

As indicações de Elias e Scotson tanto nos instigaram quanto nos possibilitaram compreender melhor as tensões e o equilíbrio de poder que se faziam presentes nas interrelações dos membros da equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Assim é que, ao longo do nosso estudo, estabelecemos analogias entre alguns aspectos comuns e constantes de uma *relação estabelecidos-outsiders* conforme destacado por Elias e Scotson e a dinâmica de trabalho dessa equipe. Nessa tentativa, partimos da seguinte questão:

[...] como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais ao dizer nós, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros indivíduos, a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como eles. (ELIAS e SCOTSON, 2000, pp. 37-38)

Desde então, buscamos compreender os referentes de poder que constituíam as inter-

relações dos familiares de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e dos profissionais que compunham a equipe de coordenação do Fórum; analisar *se e/ou como* eram construídas e vividas as tensões nestas interrelações, e compreender *se e/ou como* essas tensões movimentavam a *balança de poder* na relação família e escola.

Das discussões e análises que realizamos sobre os quatro anos e meio de trabalho da equipe de coordenação do Fórum, trazemos aspectos relativos aos dois anos iniciais de sua atuação – 2004 e 2005. Antes, porém, vale apresentar, mesmo que brevemente, certas questões evidenciadas no estudo de Elias e Scotson, que contribuíram, sobremaneira, na nossa tentativa de compreender os processos de distribuição de chances de poder na dinâmica de trabalho dessa equipe de coordenação.

#### **A sociodinâmica estabelecidos-*outsiders*: indícios sobre os processos de produção e distribuição de poder nas interrelações humanas**

Conforme destacamos, no estudo realizado em Winston Parva, Elias e Scotson se dedicaram a discutir de maneira mais evidente a distribuição e o *equilíbrio de poder* nas interrelações humanas. Nesse estudo, Elias sistematizou aquilo que convencionou chamar "figuração estabelecidos-*outsiders*".

Winston Parva era uma área suburbana de uma grande cidade industrial localizada na região central da Inglaterra. Constituíam-se de três bairros admitidos como distintos entre si pelos próprios moradores.

A Zona I era o que se costuma chamar de área residencial de classe média. A maioria de seus moradores a via como tal. As Zonas 2 e 3 eram áreas operárias, uma das quais, a Zona 2, abrigava quase todas as fábricas locais. Em termos de faixas de renda, tipos de ocupação profissional e "classe social", os habitantes das Zonas 2 e 3 não pareciam marcadamente diferentes. Um observador habituado a avaliar apenas nesses termos a estrutura social de um grupo de vizinhos talvez esperasse constatar

*que as duas zonas da classe trabalhadora tinham muita coisa em comum, que os moradores se percebiam mais ou menos como iguais e que a principal linha divisória da vida comunitária de Winston Parva, em termos da classificação mútua dos habitantes e das barreiras erguidas contra as relações sociais e a comunicação, situava-se entre a zona da classe média, de um lado, e as duas zonas operárias, do outro. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 51)*

Contudo, analisando o cotidiano dos moradores, os autores perceberam uma figuração cuja estrutura e regularidade concorriam para a consolidação e legitimidade de um sentimento de superioridade por parte dos moradores das zonas 1 e 2 em relação aos moradores da zona 3. Os autores nos explicam tal figuração nos seguintes termos:

*[...] A Zona 2 era um bairro operário antigo, a Zona 3, um bairro novo. Os moradores da Zona 2, em sua maior parte, eram membros de famílias que viviam na região havia bastante tempo, que ali se haviam estabelecido como antigos residentes, que acreditavam fazer parte do lugar e achavam que lhes pertencia. Os moradores da Zona 3 eram recém-chegados que haviam passado a morar em Winston Parva em data relativamente recente e que continuavam a ser forasteiros em relação aos habitantes mais antigos [...]. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 52)*

Ao longo de todo o trabalho, os autores se empenharam em compreender as *características estruturais das relações recíprocas funcionais dos dois grupos* que possibilitavam aos membros de um grupo sentirem-se à vontade em desprezar os membros do outro grupo, considerando-os, inclusive, pessoas de menor valor humano. Assim, para Elias, os referentes (ou as fontes) de poder que estruturavam as relações sociais dos dois grupos e que, portanto, legitimavam uns como estabelecidos e outros como *outsiders*, era o *tempo de moradia* naquela localidade.

*Essa "antiguidade" provocava certo grau de coesão no grupo de moradores das*

*zonas 1 e 2, cujos membros seguiam um estilo de vida e um conjunto de normas e padrões comuns capazes de render-lhes a satisfação de pertencer a um grupo distintivo e de valor superior. Embora os moradores recentes fossem compatriotas, sua chegada era percebida como uma ameaça ao estilo de vida já estabelecido. Um aspecto interessante nesta figuração refere-se ao fato de que, pela antiguidade, os moradores das zonas 1 e 2 eram conhecidos entre si havia muito tempo e então podiam, coletivamente, proteger sua identidade grupal e consolidar sua superioridade em relação aos recém-chegados que "[...] eram desconhecidos não apenas dos antigos residentes, mas também entre eles; não tinham coesão e, por isso, não conseguiam cerrar fileiras e revidar. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 25)*

Mas o que constitui uma figuração *estabelecidos-outsiders*? De acordo com Elias, embora a natureza das fontes de poder possam variar bastante em diferentes contextos, pode-se elencar alguns aspectos comuns e constantes numa figuração *estabelecidos-outsiders*.

Um aspecto inicial diz respeito ao fato de que, nessas figurações, o grupo estabelecido é aquele que detém o monopólio das fontes de poder e tem a possibilidade de, ao longo do tempo, eleger e consolidar novos referentes de poder que legitimem e justifiquem sua condição de *estabelecidos*.

Um outro aspecto fundamental dessa sociodinâmica refere-se à *coesão grupal* alcançada pelos estabelecidos em torno das fontes de poder nas figurações que formam com os *outros*. A coesão grupal assegura que os estabelecidos detenham maior poder coercitivo sobre o *grupo de fora*.

O processo de estigmatização social é outro aspecto que constitui e caracteriza a sociodinâmica *estabelecidos-outsiders*. A estigmatização reflete e justifica a aversão bem como o ato ideológico de evitação social exercido pelos estabelecidos em relação aos *outsiders* nas figurações sociais. De maneira recorrente, a estigmatização provoca um efeito paralisante nos grupos de menor po-

**A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos-outsiders**

**Reginaldo C. Sobrinho**

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos-*outsiders*

Reginaldo C. Sobrinho

der, dificultando ou bloqueando as possibilidades de os grupos que têm uma margem menor de poder mobilizar as fontes de poder que, porventura, estiverem ao seu alcance.

Por meio desse processo de estigmatização social, os estabelecidos consolidam uma autoimagem positiva, um carisma grupal distintivo e vêem (e sentem) a si mesmos como melhores. Nessa dinâmica é que justificam o ato *ideológico de evitação social* em relação aos *de fora*. Por essa via, os estabelecidos excluem o grupo menos poderoso dos cargos ou espaços de poder que estão disponíveis na figuração que formam, assim como evitam um contato mais próximo entre os membros dos dois grupos. Assim é possível dizer que o carisma grupal e o ato *ideológico de evitação social* também caracterizam uma figuração *estabelecidos-outsiders*.

Outras questões discutidas pelos autores no referido estudo e que subsidiaram nossas reflexões, dizem respeito à distribuição de chances de poder em uma figuração. Em Elias e Scotson, os referentes de poder em uma figuração garantem a uns o monopólio e a outros a subordinação. Mas esses referentes (ou fontes) de poder não são fixos. Em certos casos, eles podem alcançar durabilidade e, então, estenderem-se ao longo de três ou mais gerações, mas o desenho móvel figuracional pode provocar a *perda* de “*validade*” de determinadas fontes de poder ou, dependendo da natureza dos vínculos, pode impulsionar a emergência de outros referentes de poder. Observamos essa situação quando, por exemplo, em uma figuração, os *outsiders* passam a ter alguma importância para os estabelecidos, evidenciando *um vínculo duplo* menos extremo. Nesse caso, segundo Elias e Scotson, a interdependência começa a funcionar mais abertamente, e os estabelecidos deixam de evitar o contato com os *outsiders*. Então, gradativamente, a desigualdade diminui e a balança de poder começa a pender para os *outsiders*. Mas essa aproximação entre os grupos também pode, com o tempo, render a produção de novos referentes de poder, alterando o fluxo das tensões e, em

certos casos, provocando o completo desaparecimento de antigas figurações e a emergência de novas figurações.

### **A dinâmica interna da equipe de coordenação: momentos iniciais do grupo, entre 2004 e 2005**

Conforme destacamos inicialmente, neste texto trazemos aspectos da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação nos dois anos iniciais de atividades do Fórum. As ações desenvolvidas pelo Fórum de Famílias nos anos de 2004 e de 2005 expressam um momento rico de debates e de explícita confiança dos integrantes da equipe de coordenação na “força” do grupo no contexto da Escola. Nesse período, foram organizadas palestras para os familiares, encontros envolvendo os familiares de alunos com deficiência e os profissionais do turno matutino e reuniões do Fórum de Famílias com representantes do poder público municipal e estadual. No entanto, ao longo desses dois anos iniciais, a equipe de coordenação também precisou lidar com tensões e pressões por parte dos demais profissionais do ensino que atuavam na escola – tanto professores especialistas quanto professores do ensino comum. Do que pudemos observar, verificamos que essas tensões decorriam, principalmente, dos debates e indicações feitas pelo “Fórum” em relação às mudanças na organização pedagógica da escola.

A atuação da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana na equipe de coordenação, durante os anos de 2004 e 2005, também se constitui em referência a partir da qual *desenhamos* esse momento inicial do grupo. A esse respeito, acrescentamos o fato de a dinâmica interna da equipe ter passado por significativas mudanças a partir de março de 2006, quando essas duas mães não atuavam mais na equipe de coordenação do Fórum de Famílias.

A partir da sistematização dos dados, bem como das reflexões que aqui reunimos, podemos, desde já, inferir que as prerrogativas da “inclusão escolar” não são um dado absoluto; entre outros aspectos, elas estão profundamente vinculadas e balizadas pelas

interrelações dos familiares de alunos com deficiência e profissionais do ensino. Se não, vejamos.

### **A composição e a dinâmica de trabalho do grupo**

Em 2004, o colegiado do turno matutino da Escola Diamante aprovou e iniciou as atividades do Fórum de Famílias de alunos com deficiências. Os encontros mensais seriam coordenados por uma equipe de trabalho constituída de representantes desses familiares, representantes dos professores do ensino comum, coordenadora do Laboratório Pedagógico (LP<sup>6</sup>) e representantes da equipe de gestão escolar. Assim, durante o ano de 2004, fizeram parte da equipe de coordenação do Fórum de Famílias: a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana (que representaram os pais); as professoras Lena e Alberta (professoras que atuavam, respectivamente, nas séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental); Lucy (pedagoga, que representava a equipe de gestão da escola) e a professora Luzia (coordenadora do L P).

Em 2005, Luzia deixou as atividades de coordenação do Laboratório Pedagógico sendo substituída por Nilsa. Também em 2005, a Sr<sup>a</sup> Diva iniciou sua participação nas reuniões da equipe de coordenação, provocando uma primeira modificação na composição do grupo, que naquele ano contou com três representantes dos pais.

Ao longo desses dois anos iniciais, a equipe de coordenação realizava reuniões mensais com o objetivo de planejar os encontros do Fórum de Famílias, bem como de encaminhar as demandas e solicitações decorrentes dos debates realizados com os pais. Essas reuniões aconteciam às quartas-feiras, às 7h50, no horário em que a turma da professora Lena estava envolvida nas atividades do projeto “Ciências nas séries iniciais”, coordenado pela professora Alberta. Esse “arranjo” impossibilitava a participação dessa segunda professora nas reuniões de planejamento. Parece-nos digno de nota o fato de que, em grande parte das vezes, as reuniões da equipe de coor-

denação serem realizadas na sala de aula da professora Lena.

### **Os outros...**

Diferentemente do que ocorria com a professora Lena, pode-se dizer que a professoras Alberta, Luzia, Lucy e, em 2005, Nilsa não participaram, efetivamente, nem das reuniões da equipe de coordenação, nem dos encontros mensais do Fórum. Nas entrevistas, buscamos compreender um pouco mais o *afastamento* desses *outros* profissionais da equipe de coordenação.

As pedagogas Lucy e Sara nos esclareceram que, durante os dois anos iniciais, as equipes de gestão percebia as atividades do Fórum de Famílias como um projeto da escola que deveria ser coordenado pela professora Lena e pela professora Alberta. Assim, essas pedagogas esforçavam-se muito mais em participar dos encontros mensais do Fórum de Famílias, revezando-se entre si, do que em participar das reuniões de planejamento da equipe de coordenação. Elas deixavam também sob a responsabilidade das professoras Lena e Alberta os encaminhamentos dados, tanto nos encontros mensais quanto nas reuniões da equipe de coordenação.

Também em entrevista, Luzia e Nilsa – coordenadoras do LP, respectivamente, em 2004 e 2005 – destacaram suas dificuldades em participar das reuniões da equipe de coordenação do Fórum de Famílias, considerando, principalmente, a dinâmica de trabalho do coordenador de LP prevista na política municipal de atendimento aos alunos com NEE.

Conforme pudemos observar, a professora Alberta era a única a acompanhar, de maneira mais sistemática, as discussões e encaminhamentos dados nas reuniões de planejamento da equipe de coordenação. Ainda assim, a professora Alberta declarou:

*[...] Depois da reunião da equipe de coordenação, eu e a Lena fazíamos uma reunião em que ela me passava o que havia combinado com as mães. Mas, inicialmente, eram a Lena e essas duas mães quem coordenavam mesmo.*

**A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders**

**Reginaldo C. Sobrinho**

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders

Reginaldo C. Sobrinho

Avaliando sua atuação no Fórum, a professora Alberta fez o seguinte destaque:

*[...] lá no fórum eu me sentia assim, alguém que vinha fazer algo para complementar, alguém que fosse coadjuvante mesmo...*

### As aproximações, a constituição de um “nós” no grupo e as tensões...

Entre os anos de 2004 e 2005, o Fórum de Famílias realizou um total de dezesseis encontros mensais, e isso demandou uma quantidade equivalente de reuniões da equipe de coordenação. Essa frequência significativa das representantes dos pais à escola, tanto para os encontros mensais do Fórum, quanto para as reuniões da equipe de coordenação, lhes possibilitaria estabelecer vínculos com os outros membros daquela equipe. Porém, embora as reuniões de equipe de coordenação ocorressem no espaço físico da escola, entre os profissionais do ensino, apenas a professora Lena manteve frequência regular e contato explícito com essas mães. Assim, as interdependências estabelecidas entre essas integrantes da equipe de coordenação permitiram que, paulatinamente, a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana e, a partir de 2005, a Sr<sup>a</sup> Diva se aproximassem entre si e professora Lena.

Durante as entrevistas com a professora Lena, tentamos compreender sua aproximação e empenho no movimento do Fórum de Famílias. Nessa ocasião, a professora relembrou aspectos de sua trajetória profissional e pessoal. Lena cresceu em companhia de uma prima surda, havia trabalhado por um ano em uma clínica que atendia alunos com deficiência e participou das duas pesquisas realizadas na Escola Diamante.

*[...] eu trabalhei em uma clínica por um ano e não quis ficar mais lá porque não concordava com o tipo de trabalho que se fazia lá. Fiquei lá por um ano, mas foi por causa das crianças; eu fazia um trabalho pedagógico com algumas crianças que eram selecionadas e eu não achava isso certo. Porque a instituição recebia verba do convênio para atender a todos.*

*[...] Na clínica, eu percebi que as crianças com deficiência podiam aprender. E ali eu comecei a olhar para outro segmento da sociedade. Quando cheguei aqui eu via que esses alunos ficavam abandonados. Aqui mesmo, eu me lembro do Vinícius. Ele ficava ali na pilastra fazendo careta pra mim e eu falava: ‘menino, menino, você vai ser meu aluno!’ E, no ano seguinte, ele foi meu aluno. Ele era ‘da pá virada’, mas eu queria muito ser a professora dele. E outra coisa, se ele estava na sala, ele devia agir como aluno. E aí comecei a história com Vinícius... Ele me ensinou muito...*

Nos anos anteriores, a professora Lena também participou do trabalho de pesquisa de Carlo<sup>7</sup> e isto possibilitou que assumisse, de maneira mais sistemática, um discurso de que o trabalho dos professores especialistas precisava mudar, pois estava aquém das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos da escola. Participar do nosso trabalho de Mestrado<sup>8</sup>, em 2003, permitiu-lhe engajar-se definitivamente numa luta específica que seria travada no seu próprio contexto de trabalho nos anos seguintes.

*[...] eu vi um grupo que necessitava de voz e de vez na escola e eu via que na escola até então eu não tinha tido esse contato porque a escola é uma bateria. [...] eu sabia que eles tinham muita coisa pra falar, mas eles não sabiam se expressar, por isso essa identificação comigo. Quando eles começaram a acreditar mais em mim, eu acho que foi porque eles perceberam que eu estava entendendo o que eles queriam falar mesmo não falando. Então eles começaram a me procurar pra conversar... A Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana, eu tenho muito respeito por elas e, quando falava, eu buscava um jeito de ser a voz delas.*

A partir das entrevistas, observamos que as expectativas da Sr<sup>a</sup> Mara, da Sr<sup>a</sup> Mariana e, em 2005, da Sr<sup>a</sup> Diva encontraram eco nas lutas e enfrentamentos encampados pela professora Lena no contexto da Escola Diamante.

Quando integraram a equipe de coordenação do Fórum de Famílias, a Sr<sup>a</sup> Mara e a

Sr<sup>a</sup> Mariana se conheciam havia dez anos. Seus filhos – Maria e Flávio –, com síndrome de Down, estudaram por todo esse período na mesma turma de uma escola especial localizada em Vitória (ES). Durante todo esse tempo, Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana participaram das diferentes atividades organizadas pela instituição, inclusive aquelas que envolviam os familiares dos alunos. Também por esse período, buscaram outros “apoios” que contribuíssem no processo formativo-educativo de seus filhos. Em 1997, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana conseguiram que seus filhos participassem das atividades desenvolvidas pelo NEESP/CE/UFES.<sup>9</sup> Novamente essas duas mães estiveram envolvidas em estudos e debates acerca do processo de apropriação de conhecimento por alunos com deficiência e que reuniam pais, profissionais do ensino e pesquisadores da área de educação especial. Maria e Flávio, seus filhos, foram alfabetizados enquanto ainda estudavam na referida Escola especial e passaram a frequentar o ensino regular comum na Escola Diamante a partir da quinta série do Ensino Fundamental, em 2002. No ano seguinte, em 2003, essas duas mães participaram ativamente das discussões e debates nos encontros do “grupo de pais” que organizamos na escola, por ocasião do trabalho de pesquisa de mestrado. Paulatinamente o Fórum de Famílias constituiu-se em um espaço favorável à legitimação das crenças e expectativas que essas duas mães vinham construindo acerca das possibilidades educativas de seus filhos.

A partir de 2005, a Sr<sup>a</sup> Diva integrou a equipe de coordenação. Ela conheceu a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana e a professora Lena, ainda nos encontros do “grupo de pais” que organizamos junto com a “escola” durante o segundo semestre de 2003. Desde então, a Sr<sup>a</sup> Diva participava, regularmente, das atividades do Fórum de Famílias. Sua filha, Sônia, com deficiência intelectual, estudava na Escola Diamante, desde 1998. No entanto, em 2005, Sônia concluiu a quarta série, sem maiores evidências de apropriação da leitura e da escrita.

Nas entrevistas, essas mães expressaram o sentimento de confiança e de respeito que tinham pela professora Lena. Com ela, a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana e a Sr<sup>a</sup> Diva conversavam sobre suas ansiedades relativas às lutas do Fórum e sobre a apropriação dos saberes escolares por seus filhos. Por outro lado, os laços e vínculos que se estabeleciam entre elas faziam com que a professora Lena também compartilhasse com essas mães, suas ansiedades em relação às atividades do Fórum e às dificuldades que precisariam ser enfrentadas nos processos de mudança da escola.

Para Nilsa, a relação com a Sr<sup>a</sup> Mara e com a Sr<sup>a</sup> Mariana era cercada de [...] *muitos embates, elas tinham aquela coisa de que, se elas não falassem, a escola não iria atentar pra isso*. Luzia, por sua vez destacou que essas duas participantes [...] *não estavam ali pra reclamar, estavam ali para construir*.

Ainda sobre a participação e envolvimento da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana nas atividades e ações do Fórum de Famílias, Sara – outra pedagoga que atuava na escola – observou:

*[...] tivemos a honra de ter, na equipe de coordenação e no Fórum, pessoas que tinham mais experiência que a gente; então elas foram muito mais sugadas, a gente via que elas tinham esse potencial, mas que não era construído aqui, era construído fora, e aí nós nos utilizamos muito dessa já constituição delas e colocamos elas pra fazer relatos de experiência, para intervir. Então trabalhamos muito assim, elas diziam coisas que a gente queria dizer, mas saindo da boca delas era muito mais sério do que saindo da nossa.*

Em entrevista, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana também destacaram a *presença firme* e a dedicação da professora Lena aos trabalhos do Fórum de Famílias. A Sr<sup>a</sup> Mara assim avaliou a atuação de Lena:

*[...] a professora Lena é muito dedicada. Ela domina. Ela incentiva e anima as pessoas a participarem do Fórum. Ela chamava atenção da gente se a gente*

**A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders**

**Reginaldo C. Sobrinho**

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders

Reginaldo C. Sobrinho

*estivesse desanimada: 'não, não pode desanimar não' [...] a Lena incentivava a gente a questionar e a cobrar [...] No início a Lena teve que enfrentar a diretora da escola. Ela não queria deixar a Lena fazer os encontros.*

A Sr<sup>a</sup> Mariana destacou a relação da professora Lena com os pais:

*A Lena ajudava os pais na dificuldade de falar nas reuniões, na dificuldade de comparecer aos encontros [...] Quem tomava as providências mesmo era a Lena.*

Luzia, teceu estas considerações a respeito do trabalho das professoras Lena e Alberta:

*[...] A Lena foi uma grande contribuinte e a Alberta também, em termos de estar integrando a escola (ao movimento do Fórum de Famílias). [...] foram elas que conseguiram fazer essa ponte entre os professores da escola com os pais [...] elas se empenharam, tinha qualquer reunião elas falavam do fórum, elas levavam as reivindicações dos pais, até mesmo na hora do recreio.*

Avaliando a atuação da professora Lena na coordenação das atividades do Fórum de Famílias, a Sr<sup>a</sup> Tânia destacou:

*[...] sempre achei a participação dela (professora Lena) no Fórum, decisiva. Sempre dizer que quem decide é o Fórum é muito bom, fortalece o grupo. [...] Sinto ela como a grande fortalecedora do grupo.*

Por outro lado, os entrevistados destacaram, de maneira recorrente, que [...] *havia uma identificação muito grande entre Lena e as duas mães.*<sup>10</sup> Todos os participantes das entrevistas concordaram com o fato de a professora Lena e as mães – a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana – constituírem um grupo bastante coeso na equipe de coordenação. Mas, o que as unia? O que lhes garantia essa coesão grupal?

Uma análise dos dados que reunimos nos indica que a trajetória de luta, mas também de crença e de investimentos nos processos formativo-educativos de alunos com

deficiência, favoreceu e possibilitou o estabelecimento de vínculos estreitos entre a professora Lena e essas representantes dos familiares na equipe de coordenação.

É interessante observar que, para além da condição econômica, das questões de gênero ou da formação, função e ocupação profissional, o *critério* de inclusão e o aspecto balizador do índice de poder dos indivíduos gerado e nutrido nas interdependências da dinâmica interna da equipe de coordenação nesse período inicial era a *crença nas possibilidades educativas dos alunos* com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Acreditamos que essa crença garantiu força e coesão grupal entre a professora Lena e essas mães de maneira que detivessem um controle significativo das discussões e dos encaminhamentos nas reuniões de planejamento da equipe de coordenação, permitindo-lhes assumir um conjunto de reivindicações que marcaram a direção dos debates e encaminhamentos nos encontros mensais do Fórum de Famílias durante aqueles dois primeiros anos.

Não sem razão, ao longo do tempo, essas integrantes passaram a reconhecer a si mesmas como um *grupo-nós*, evitando, nas decisões e encaminhamentos, de forma branda, mas evidente, os *outros* membros da equipe de coordenação que, supunham, não partilhavam com elas as mesmas expectativas no que se referia à *educabilidade* dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Analogamente, enquanto em Winston Parva, a "antiguidade" provocava um alto grau de coesão no grupo de moradores das zonas 1 e 2, rendendo-lhes a satisfação de pertencer a um grupo distintivo, observamos na processualidade da equipe de coordenação, que a *crença nas possibilidades educativas de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento é que se constituía em referente de coesão* e, portanto, em critério de inclusão ou de permanência dos indivíduos no *grupo estabelecido* dessa equipe.

Na dinâmica de trabalho da equipe de coordenação, observamos que esse grupo

estabelecido aumentava seu grau de coesão e seu índice de poder à medida que, por exemplo, se encarregava de não insistir em que *os outros* (*outsiders*) estivessem presentes nas reuniões da equipe e, inclusive, realizando essas reuniões na sala de aula da professora Lena.

Assim, embora também constituíssem a equipe de coordenação durante os encontros mensais do Fórum de Famílias, Lucy, Alberta e a coordenadora do LP (fosse Luzia ou Nilza) participavam do que havia sido planejado, conjuntamente, pela professora Lena, a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana. Faziam registros em ata, intervinham nos debates dando esclarecimentos relativos às dúvidas e questões levantadas pelos pais ou ainda “passavam” informes para o grupo, enquanto a coordenação das discussões e a mediação da pauta dos encontros mensais eram feitas pela professora Lena.

Em Winston Parva, os antigos residentes protegiam sua identidade grupal fazendo fileiras contra os recém-chegados. Podiam, assim, estabelecer certa complementaridade entre *o carisma grupal* (do próprio grupo) e *a desonra grupal* (dos outros). No fluxo daquelas interrelações, Elias e Scotson observaram que os *outsiders*

*[...] eram desconhecidos não apenas dos antigos residentes, mas também entre eles; não tinham coesão, e, por isso, não conseguiam cerrar fileiras e revidar.* (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 25).

Em nosso estudo, observamos que, emergia entre os *outsiders* da equipe de coordenação, uma diversidade de posicionamentos e defesas em relação à organização do trabalho educativo escolar, o que, em certa medida, delineava a compreensão que tinham acerca das possibilidades (ou não) de o aluno com deficiência apropriar-se do saber escolar. Alguns criticavam o atendimento especializado, que falhava em não orientar adequadamente os professores regentes; outros criticavam os pedagogos e gestores das escolas que não assumiam o processo inclusivo como uma tarefa da escola e não somente do professor especialista ou do co-

ordenador de L P; outros, ainda, criticavam os professores regentes que, supondo uma homogeneidade da classe, excluía de suas aulas aqueles alunos que apresentavam deficiência e, por fim, havia aqueles que criticavam o próprio sistema municipal de ensino que não garantia uma política de formação e de preparação para os professores trabalharem com os alunos com deficiência nas escolas. A pedagoga Lucy, por exemplo, falou-nos de suas apreensões quando chegou à Escola Diamante:

*[...] tinha medo e receio de como trabalhar com as NEE e como orientar as famílias nesse processo. Eu precisava buscar conhecimentos sobre as deficiências porque não conhecia e não sabia como lidar com esses alunos. Eu tinha esse receio porque na escola onde trabalhava antes não tínhamos esses alunos, eles eram matriculados na escola polo<sup>11</sup> e então cresceu essa crença de que na escola polo é que tinha estrutura e professores preparados que dariam conta desse trabalho.*

De toda forma, na figuração que se formava na equipe de coordenação, essas *outras* profissionais eram percebidas pelos estabelecidos como um “grupo homogêneo” e eram evitadas. Talvez conseguissem colocar “dúvidas” e “questionamentos” quanto às possibilidades educativas dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Seus discursos poderiam colocar em risco as crenças da professora Lena, da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana que vinham “ganhando terreno” entre os outros participantes do Fórum de Famílias, sobretudo, entre os demais familiares. É que ao longo do tempo, cada vez mais e com maior intensidade, as lutas e debates do *grupo coordenador* se organizavam em torno do *o que fazer* para a garantia da apropriação dos saberes escolares pelos alunos com deficiência e não em torno de dúvidas a esse respeito.

Em contraste com as dúvidas ou concepções baseadas num modelo médico-clínico da deficiência que *os outros* pudessem trazer ou evidenciar, a professora Lena provo-

**A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos-*outsiders***

**Reginaldo C. Sobrinho**

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders

Reginaldo C. Sobrinho

cava debates sobre a necessidade de um maior envolvimento dos professores do ensino comum no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Por outro lado, nas entrevistas, a Sr<sup>a</sup> Mariana destacou que monitorava as *ações sociais* cotidianas do seu filho, Flávio, proporcionando-lhe situações que demandavam mais autonomia, como, por exemplo, ir à mercearia, ir à farmácia, caminhar pelo bairro, visitar amigos etc. Nessa mesma direção, a Sr<sup>a</sup> Mara investia na realização do grande sonho de sua filha: *fazer o curso de pedagogia e atuar como coordenadora pedagógica na Escola Diamante*. Ambas não abriam mão da possibilidade de que seus filhos prosseguissem nos estudos. Suas crenças nas possibilidades educativas dos alunos com deficiência aumentavam e se fortaleciam nos contatos e interrelações que o movimento do Fórum de Famílias lhes possibilitava vivenciar.

Observamos que as iniciativas e ações dessas duas mães e da professora Lena se referiam às suas preocupações em garantir que os alunos com deficiência acessassem o *conhecimento*, ou seja, se apropriassem de um conjunto específico de símbolos sociais significativos que pudessem servir-lhes como meio de comunicação e de orientação no mundo e na cultura.

A mediação que a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana estabeleciam com seus filhos, mantinha estreitos vínculos com a compreensão da deficiência ou do não-desenvolvimento humano,

*[...] como uma decorrência muito mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais próprias de quem tem alguma limitação orgânica.* (CARNEIRO, 2006, p. 145).

Assim, o debate (e embate) com elas, pautava-se, essencialmente, no quanto de ambientes, práticas e adaptações se ofereciam aos alunos com deficiência no contexto de sua escolarização.

Mas, é importante destacar que, para além de garantir certo consenso em torno de outra noção de deficiência, a restrita participação

dos demais integrantes da equipe de coordenação nas reuniões de planejamento e nos encontros mensais do Fórum de Famílias também contribuiu, em grande medida, para a consolidação do protagonismo da professora Lena, tanto no grupo estabelecido da/na equipe de coordenação, quanto nas discussões e encaminhamentos dados durante os encontros do Fórum de Famílias.

De fato, foram recorrentes nas entrevistas, as observações acerca da centralidade assumida pela professora Lena nas discussões e encaminhamentos nos encontros mensais do Fórum. Essa centralidade também pode ser observada, por exemplo, nos convites enviados aos familiares quando assinava pela coordenação ou mesmo nos fragmentos de atas que apresentamos abaixo:

*Lena colocou a necessidade de avaliar as reuniões, foram convidadas: Mara, Mariana e Diva junto com a coordenação para uma avaliação no dia 27/07 às 10 horas, na escola. (ATA, 3º encontro, junho de 2004).*

*Para finalizar a reunião, eu Lena, coloquei que a reunião de novembro será de confraternização, avaliação e planejamento de 2005. [...] Foi combinado que todos já irão pensando nestes pontos. (ATA, 5º encontro, setembro de 2004).*

*[...] encerro esta ata, com imensa satisfação por este trabalho realizado em 2004 e esperando que em 2005 a Escola Diamante abrace com mais firmeza este projeto. (ATA, 8º encontro, dezembro de 2004).*

De acordo com Elias e Scotson (2000), quando analisamos as *hierarquias de status* nos grupos, faz-se primordial considerar seu vínculo com as interdependências estabelecidas. Segundo os autores, costuma-se ficar satisfeito com as “fórmulas prontas” que indicam a ideia de que cada pessoa decide individualmente como classificar os outros membros do grupo. Então, a *ordem de status* brota de uma decisão majoritária, como num processo eleitoral. Nos termos dos autores, esse processo mantém periféricas as reflexões acerca de *como* e o

porquê, em um grupo específico, as pessoas aceitam ser classificadas abaixo de outras. A partir desse apontamento, compreendemos que a centralidade da professora Lena se devia, sobretudo, às interdependências da e na equipe de coordenação. A professora Lena não teria assumido essa margem de poder se isso não fosse se instituindo nas interações dos integrantes da equipe de coordenação.

Contudo, é interessante observar que essa reconhecida centralidade e importância assumida pela professora Lena não repercutia, num mesmo *tom*, em outras relações no contexto da própria Escola Diamante.

Ao longo dos dois anos iniciais de atividades do Fórum, em especial durante o ano de 2004, quando intervinha no grupo de profissionais que atuavam na Escola, sobretudo com os professores especialistas, Lena via diminuir suas condições de sustentar e fazer prevalecer suas crenças nas possibilidades educativas dos alunos com deficiência. Numa perspectiva elisiana, é possível dizer que ela era *retaliada* e sofria com um forte *movimento de contraestigmatização* no grupo.

Nas entrevistas, a própria professora destacou que os professores especialistas a viam como alguém que “fazia a cabeça dos pais contra a escola”. Ela disse ainda:

[...] *Me tornei antipatizada, principalmente pelos professores especialistas, porque eu encaminhava os pais para conversar e resolver várias questões com o pedagógico da escola e também para os professores especialistas. Encaminhava mesmo.*

Observamos aqui, as ricas possibilidades de análise fornecida pela sociologia figuracional. À medida que toma os aspectos figuracionais como referência para a análise e a compreensão dos diferenciais de poder nas interdependências humanas, ela sinaliza a condição flutuante do poder, admitindo-o como uma *ocorrência cotidiana*, como algo próprio e inerente às relações humanas e que mantém vínculos estreitos com as formas e modos pelos quais os indivíduos se relacionam. Conforme o momento e o jogo

de força em ação nas figurações, as *regras* ou *ordem* podem variar enormemente.

Desse modo, observamos que, em meio às tensões do fluxo das interações, os professores especialistas, até então vistos como os que não compartilhavam com o *grupo estabelecido* na equipe de coordenação as mesmas crenças em torno da possibilidade educativa do aluno com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, os quais eram evitados, inclusive nos encontros mensais do Fórum de Famílias, em uma outra figuração – nas reuniões do colegiado do turno matutino, por exemplo –, cujos referentes de poder eram de outra natureza, tinham a oportunidade de contraestigmatizar.

Partindo do discurso de que *precisamos ouvir os pais*, esses profissionais reivindicavam a oportunidade de “*ouvir*” os pais, e não a professora que coordenava o grupo de pais. Nesse outro *contexto*, a professora Lena tinha poucas chances de revidar. Aqui, nos termos elisianos, a contraestigmatização vinha de seus pares e a *atingia*. Mas, observe-se que o jogo estava aberto. Por um lado, seu discurso em torno da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores especialistas, também era desejado e esperado tanto pelos familiares, participantes dos encontros mensais do Fórum, quanto por outros integrantes do colegiado do turno matutino – professores e pedagogos, por exemplo. Por outro lado, as indicações de mudanças nas práticas em sala de aula pelos professores do ensino comum e de inclusão dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento nos diferentes projetos desenvolvidos na Escola, trazidas pela professora Lena para as reuniões do colegiado do turno matutino, também eram esperadas pelos participantes do Fórum e claramente defendidas por outros professores especialistas. Assim, na rede de interdependências estabelecida, a voz da professora Lena, definitivamente, não ecoava no vazio.

Observando mais atentamente a inserção da Sr<sup>a</sup> Mara e da Sr<sup>a</sup> Mariana nas discussões e encaminhamentos da equipe de coordenação

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da *sociodinâmica estabelecidos-outsiders*

Reginaldo C. Sobrinho

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders

Reginaldo C. Sobrinho

nação, é possível notar que pela via das interdependências, elas passaram a perceber a si mesmas como iguais do ponto de vista legal e a imagem da mãe resignada, envolta em mágoas e ressentimentos por ter um filho com deficiência e à espera da caridade dos outros, não feria e não constituía a estrutura psíquica dessas duas senhoras, sobretudo, nas interrelações estabelecidas na equipe de coordenação. Ali, viviam uma fase e uma compreensão diferentes acerca do processo de escolarização de seus filhos. Daí os questionamentos perante os representantes do poder público municipal e estadual quanto à necessidade de continuidade dos estudos pelos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento no Ensino Médio. Daí, as queixas à Escola Diamante quando observavam que seus filhos *não tinham dever no caderno* ou que eram excluídos dos *ensaios da festa junina*, das aulas de Educação Física e de outros projetos da escola. Daí, finalmente, as insistentes solicitações de que, assim como era oferecido para os demais alunos, seus filhos também pudessem participar do reforço escolar no contraturno.

Claro, tanto a Sr<sup>a</sup> Mara quanto a Sr<sup>a</sup> Mariana percebiam certa discriminação e estigmatização social em relação a elas e aos seus filhos, naquele contexto escolar. Mas, na nossa compreensão, tal percepção era *filtrada* pela expectativa que lançavam às possibilidades que a instituição de um Fórum de Famílias na escola onde estudavam seus filhos poderiam render às crenças que tinham acerca da educabilidade dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Essa expectativa se evidenciava, principalmente, quando a Sr<sup>a</sup> Mara e a Sr<sup>a</sup> Mariana, animadas pela professora Lena, opinavam acerca das ações e projetos pedagógicos adotados na Escola Diamante e faziam indicações quanto às possíveis ações a serem desenvolvidas pelos pedagogos e pela coordenadora do LP. Por exemplo, indicavam a possibilidade de esses profissionais intervirem mais diretamente nos trabalhos dos professores, as-

segurando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas (solicitações registradas nas Atas de abril de 2004, agosto de 2004, outubro de 2004, agosto de 2005, novembro de 2005); elas acreditavam que esses profissionais poderiam propor, elaborar e *negociar* com a SEME o reforço escolar para os alunos com deficiência no contraturno letivo e o aumento do número de estagiários para o trabalho de apoio em sala de aula (solicitações registradas nas Atas de abril de 2004, setembro de 2004, agosto de 2005, novembro de 2005); finalmente, elas indicavam a necessidade de esses profissionais abrirem espaços de reflexões sobre preconceito e discriminação tanto junto aos alunos quanto junto aos professores da escola (solicitações registradas nas Atas de junho de 2004, agosto de 2004, outubro de 2004, dezembro de 2004, dezembro de 2005). Nessa dinâmica, a participação dessas duas senhoras *movimentava a balança de poder* da relação família e escola.

Por outro lado, vale destacar a atuação da professora Lena nas atividades da equipe de coordenação como um aspecto constitutivo do desequilíbrio da balança de poder na relação família e escola. É que na processualidade da equipe de coordenação, essa professora investiu claramente em ser “a voz” dos pais, ocupando-se em “traduzir” para o “pedagógico” os desejos, as solicitações e as expectativas desses familiares ao mesmo tempo em que os instrumentalizava em relação ao debate que “deveriam” fazer com a “escola”. Por essa via, questionava e “descentrava a escola” na relação com as famílias. Paulatinamente, constituía-se em referência e possibilidade de aqueles pais dialogarem de maneira mais “aberta” com a escola de seus filhos. Assim, à medida que esta professora protagonizava um movimento de famílias, as famílias *entraram* na escola.

Atuando junto aos “pais”, essa professora potencializava a necessidade de mudanças na “escola”, o que, conseqüentemente, provocava a ressignificação de sua profissio-

lidade e, certamente, essa condição/situação a desafiava.

De toda forma, acreditamos que seu protagonismo naquele movimento associativo explícita, de maneira clara e inequívoca, as considerações de Silva de que

*[...] a interação entre escolas e famílias constituem uma relação socialmente condicionada, estruturalmente assimétrica, mas levada a cabo por actores. Constitui, em cada momento e em cada contexto, um jogo. Um jogo, portanto, sempre aberto.* (SILVA, 2003, p. 124).

Associada à Sr<sup>a</sup> Mara e à Sr<sup>a</sup> Mariana, a professora Lena ensaiava a possibilidade de uma “escola aberta” ou uma *reconfiguração* da relação família e escola, conforme defendem Silva e Stoer (2005). Aqui, vale destacar que, para esses autores, a reconfiguração da relação família/escola não significa a assunção exclusiva, por parte dos pais, da relação família e escola, mas um permanente redimensionamento de forças, de sentidos individuais e coletivos que “ordenem” a construção de uma escolarização atenta à diferença cultural das famílias.

**Os outros, um nós e a balança de poder na relação família e escola: algumas anotações, finais...**

Finalizamos este texto observando que refletir sobre as interdependências dos integrantes da equipe de coordenação do Fórum de Famílias implica *admitir* e na nossa perspectiva, questionar a condição de estabelecida assumida pela escola na relação com os familiares dos alunos.

Via de regra, “nós da escola” temos uma explícita pretensão de escolarizar também os familiares de nossos alunos. Nossas expectativas de que eles possam arregimentar elementos capazes de contribuir no processo de escolarização de seus filhos ficam reduzidas ao “acompanhamento” do que a escola faz e do que a escola produz. A literatura é farta em destacar essa perspectiva escolarizada na relação família e escola.

Assim é que, de modo geral, falar em relação família e escola ou em participação

e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos

*[...] significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores, em particular), equacionar as famílias como extensão da escola, constituir school like families.* (SILVA, 2003, p. 63).

Mas, conforme destacamos inicialmente, esse protagonismo docente na relação família e escola não se dá num vazio sociológico. Ele é nutrido no contexto das relações estabelecidas entre os atores do processo educativo: profissionais do ensino e os próprios familiares.

De fato, articulando os dados coletados em nossa investigação à literatura que versa sobre a relação família e escola, inferimos que, passado quase um século de universalização da educação escolar, constitui consenso, entre familiares e profissionais do ensino, a compreensão de que “a escola” protagonize os mecanismos de contatos e interação entre pais e profissionais do ensino.

É no fluxo das relações, mediados por tal perspectiva, que os profissionais do ensino assumem uma condição de estabelecidos – condição que lhes faculta a possibilidade de imprimir um “modelo ideal” de relação família e escola. A partir desse “modelo ideal”, avaliam, expressam e imprimem suas percepções quanto ao que denominariam *processos ideais* ou exemplares de envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nesse contexto, conforme nos aponta Silva (2003), a tentativa de estreitamento entre família e escola implica, inevitavelmente, em “*mais do mesmo*”, ou, nos termos do próprio autor, implica nos aproximarmos muito mais de uma operação de cosmética.

Efetivamente, por essa via, desobrigamos da revisão dos pressupostos que utilizamos para qualificar (ou depreciar) os modos pelos quais os familiares se envolvem na escolarização dos filhos, nos<sup>12</sup> afastamos do necessário questionamento em relação aos parcos retornos que damos às expectativas positivas que os familiares depositam na “escola”. Nas atividades da equipe de coordenação, novamente, essa agenda se fez evidente. Os refe-

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da *sociodinâmica estabelecidos-outsiders*

Reginaldo C. Sobrinho

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders

Reginaldo C. Sobrinho

rentes de poder que estavam na base das figurações que se formavam ao longo do período de 2004 até 2008 caracterizavam-se por essa *perspectiva escolarizada*.

A partir do que nos aponta Elias (2001), inferimos que essa predisposição a escolarizar os pais refere-se, também, a nossa constante tentativa de manter o monopólio das fontes de poder que emergem na *relação família e escola*. Por essa via e a partir das interdependências, construímos e consolidamos um tipo ideal de participação que supõe a presença e o contato físico com os familiares na escola, nos dias de reuniões e no horário marcado previamente por nós. Legitimamos uma participação que supõe evidente compreensão por parte dos familiares quanto às dificuldades da escola em atender as necessidades dos alunos. Veiculamos uma participação que sugere total apoio dos familiares às reivindicações da “escola” nos órgãos administrativos. Por fim, consolidamos uma participação que sugere a assunção de um *discurso escolarizado* pelos familiares. A partir dessa crença, partilhada nas figurações sociais, temos a possibilidade de estigmatizar aqueles que, porventura, se arriscam em *invadir* o terreno escolar.

As reflexões em torno dessas questões, a partir do estudo realizado por Elias em Winston Parva, possibilitaram-nos indagar: *como e por que* os familiares aceitavam essa condição *outsider* na figuração que formavam com os profissionais do ensino. Enquanto não tinham recursos que lhes possibilitassem contraestigmatizar, enquanto não puderam fazer parte do grupo-nós, estiveram sob a tutela da “escola”. Nessa situação, legitimavam a imagem que os profissionais do ensino lhes atribuíam.

Mas essas reflexões também nos possibilitaram compreender que a distribuição das chances de poder na equipe de coordenação não se fazia fora dos indivíduos e de suas interdependências. Elas eram definidas pela natureza dos vínculos sociais ali estabelecidos. Assim, o fluxo das interdependências na equipe de coordenação possibilitou a constituição de figurações que *aproximavam*

familiares e profissionais do ensino em torno de debates que preocupavam uns e outros.

Nesse movimento de aproximação, ocorreram mudanças nas estruturas das relações funcionais, possibilitando que os familiares contestassem a coerção por que passavam. Do que pudemos perceber, paulatinamente, essa contestação ocasionou a produção de novos referentes de poder, alterando a estrutura das relações e, portanto, delineando novas/outras figurações sociais na trajetória da equipe de coordenação. Nessas figurações, pessoas como a Sr<sup>a</sup> Mara, a Sr<sup>a</sup> Mariana, puderam sentir-se inseridas nas discussões acerca dos encaminhamentos políticos, pedagógicos e administrativos relativos à escolarização de alunos com deficiência.

Pouco a pouco, o *vínculo duplo* estabelecido entre os integrantes da equipe de coordenação, balizava a construção de novas expectativas e, então, no fluxo dessas interdependências, a “escola” passava a ser questionada do ponto de vista de sua efetiva competência para *bem educar* os alunos (com deficiência ou não).

Nesse sentido, o estudo da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação arregimentou elementos que sustentam nossa crença de que nas interrelações dos familiares de alunos com deficiência e dos profissionais do ensino, podem emergir tensões que favoreçam, a uns e a outros, a construção de expectativas mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência. Essas “novas” expectativas, desde então, mobilizam as pessoas, provocam “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenham outras relações que, por um lado, não se baseiam unicamente na formação ou à ocupação profissional, nas questões de gênero, ou ainda, nas condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, colocam em movimento a *balança de poder* da relação família e escola. É que, no fluxo das tensões, outros referentes de poder passam a *explicar* os sentimentos de pertencimento e de empoderamento, mas também de inclusão, de escolarização, de aprendizagem e de deficiência.

## Notas

<sup>1</sup> SOBRINHO, Reginaldo Célio. *A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de Famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias*. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

<sup>2</sup> Utilizamos nome fictício para a identificação da escola e das pessoas que participaram da nossa investigação.

<sup>3</sup> No Brasil, essa noção é desenvolvida, particularmente, por Faria Filho (2002) e refere-se à centralidade de um discurso escolarizado na relação família e escola. Em Portugal, Silva (2003, 2005), denomina esse modo de relação como “escolacentrista”. O autor destaca que esta perspectiva representa a “fatia grossa” das produções teóricas concernentes à relação família e escola naquele país. A centralidade da perspectiva escolarizada na relação família e escola é, também, uma tensão vivida em outros países da Europa, por exemplo, Inglaterra (Stanley; Wyness, 2005), e nos Estados Unidos (Don Davies, 2005).

<sup>4</sup> As evidências a esse respeito aparecem em diferentes documentos expedidos pela equipe de coordenação; nos registros das atas do Fórum de Famílias; nas reuniões da própria equipe; nos encontros do colegiado do turno matutino; nas negociações da Escola ou do Fórum de Famílias com a Secretaria Municipal de Educação – por meio de ofícios ou em reuniões informais com os representantes de setores que respondiam pela política de educação pública no município – e, finalmente, nas entrevistas que realizamos com os integrantes da equipe de coordenação.

<sup>5</sup> Faz-se pertinente destacar que desenvolvemos o trabalho de campo sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme Jesus (2005, 2008). Assim, de março de 2007 até junho de 2008, atuamos em contexto, participando das atividades e coordenando debates e estudos junto ao grupo.

<sup>6</sup> Sigla usada em todo o sistema municipal de ensino de Vitória até o ano de 2006, significando Laboratório Pedagógico. A Secretaria Municipal de Educação define os laboratórios pedagógicos como [...] serviços de apoio à escolarização, montado em espaços próprios e equipados de acordo com as necessidades dos alunos. Os serviços são prestados por um coordenador e professores especializados nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Altas Habilidades para atender aos

alunos que apresentam NEE, de forma individual ou em pequenos grupos (SEME, 2003, p. 8). Esse serviço de atendimento especializado era coordenado por um profissional específico, localizado pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas municipais. A partir de 2007, a função de coordenador de Laboratório Pedagógico foi extinta e o serviço especializado passou a ser coordenado pela equipe de gestão da escola.

<sup>7</sup> Este trabalho de pesquisa envolvia os professores da área da Educação Física. A turma da professora Lena foi envolvida na pesquisa, mas apenas nas aulas de Educação Física.

<sup>8</sup> Realizamos nosso trabalho de mestrado naquela mesma escola. Na ocasião, sob a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, organizamos junto com a comunidade escolar oito encontros envolvendo familiares de alunos com deficiência, matriculados na escola. O percurso da está sistematizado em SOBRINHO, Reginaldo Célio. *A participação da família de aluno(a)s: que apresentam necessidades educacionais especiais na escolarização de seus(as) filho(a)s: construindo caminhos*. 2004, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

<sup>9</sup> Sigla: Núcleo de Educação Especial. O NEESP mantém vínculos com a Universidade Federal do Espírito Santo e se configura como um espaço de estudo e pesquisa na área da Educação Especial. Professores do Centro de Educação dessa Universidade coordenam os trabalhos de intervenção com alunos que apresentem NEE, bem como sistematizam reflexões em torno das ações pedagógicas desenvolvidas.

<sup>10</sup> Entrevista concedida pela pedagoga Lucy. Além dessa profissional, outros entrevistados fizeram destaque a esse respeito: o diretor escolar, a pedagoga Sara, a professora Alberta, a professora Ellen, as coordenadoras de LP – Luzia e Nilza e a sr<sup>a</sup> Tânia.

<sup>11</sup> Lucy referia-se à *Unidade Polo*, um projeto municipal implementado a partir de 1999 como parte da política pública de atendimento às demandas da escolarização do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>12</sup> Utilizamos esta expressão com base na crença pessoal de que, na condição de profissional da educação, nos constituímos e ressignificamos nossa prática profissional e nossa profissionalidade no fluxo dessas tensões.

**A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da sociodinâmica estabelecidos -outsiders**

**Reginaldo C. Sobrinho**

## Referências bibliográficas

CARNEIRO, Sylvia Cardoso. "A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural". In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, p. 137-152, 2006.

DAVIES Don. "Além da parceria: a necessidade do ativismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América". In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 29-48, 2005.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Conocimiento y poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1994.

\_\_\_\_\_. *A sociedade de corte*. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. "Na relação escola-família, o aluno como educador: um olhar

sobre a escola nova em Minas Gerais". In: José Gonçalves Gondra. (org.). *História, infância e escolarização*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 81-96, 2002.

SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. *A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, 2005.

WINESS, Michael G.; STANLEY, John. "A reconstrução das relações escola-família, concepções inglesas de 'pai responsável'". In: STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro. *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 89-99, 2005.

A trajetória da equipe de coordenação de um fórum de famílias de alunos com deficiência a partir da *sociodinâmica estabelecidos -outsiders*

Reginaldo C. Sobrinho