



Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam as professoras

The limits for the inclusion of people with intellectual disabilities in regular school the discourses of mothers and teachers

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo apresenta um recorte dos resultados obtidos em pesquisa realizada sobre a situação vivenciada na escola por pessoas com deficiência intelectual, que interromperam seus processos de escolarização por volta dos 15 anos de idade, contrariando as orientações, na perspectiva inclusiva, para sua permanência na escola. O estudo de caso teve como objetivo investigar aspectos relacionados à saída de jovens e adultos com deficiência intelectual da escola regular, tendo, como sujeitos da pesquisa qualitativa, os próprios alunos, suas mães e professoras. Ao ser feita uma relação entre o que falam as mães e o que falam as professoras, fica evidenciada a necessidade de estabelecimento de parcerias entre esses dois segmentos envolvidos no processo, buscando alternativas, no âmbito das práticas educacionais, no sentido de que sejam garantidas a inclusão social e educacional desses alunos.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência intelectual. Professoras e mães. Inclusão social e educacional.

Abstract

The article presents a section of the results obtained in a research performed on the situation experienced in school by people with intellectual disabilities, which discontinued their educational process around the age of 15, opposing the guidelines, in a inclusive perspective, that recommend the remaining in school. The case study aimed to investigate aspects related to the departure of young people and adults with intellectual disabilities in regular schools, having as subjects of the qualitative research, the students, their mothers and teachers. By making a connection among the discourses of the mothers and the teachers its clear there is a need to establish a partnerships between those two segments involved in the process, seeking alternatives in the context of educational practices, in order to ensure the social inclusion and education of these students.

Keywords: Persons with intellectual disabilities. Teachers and mothers. Social and educational inclusion.



Introdução

Nos processos relacionais das pessoas com deficiência intelectual, dois grupos se fazem presentes de forma mais crucial: o das famílias, geralmente representado pelas mães – principais participantes desses processos no âmbito das relações familiares –, e o dos professores, responsáveis diretos por tais processos no âmbito das instituições escolares pelas quais esses sujeitos passam ao longo de suas vidas.

As várias formas como a deficiência intelectual é concebida, mais especificamente pelos que fazem esses dois grupos, incidem diretamente nos processos de relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, resultando em sua menor ou maior participação social na família e na comunidade escolar.

Apesar dos avanços verificados com o desenvolvimento da proposta de inclusão que têm norteado as políticas públicas sociais e educacionais, bem como a legislação vigente nessas áreas, nas últimas décadas, a questão da deficiência intelectual continua sendo demarcada pelo preconceito, pela discriminação e pelo estigma da incapacidade atribuída às pessoas que apresentam dificuldades dessa natureza.

Comumente as pessoas com deficiência intelectual são vistas como doentes, incapazes e dependentes, sendo assim tratadas no cotidiano e, nesse contexto, a deficiência assume um caráter biológico patogênico e imutável, condenando as pessoas a viverem sem perspectivas de avanços, de crescimento e desenvolvimento.

Um fator agravante nessa realidade é que, às vezes, a família assume uma postura de superar essa visão diante das condições apresentadas pela pessoa, fazendo com que ela participe ativamente da dinâmica da vida familiar, mas, na escola, as situações vivenciadas parecem evidenciar e fortalecer as dificuldades, remetendo esses sujeitos a situações de isolamento e de ausência nos processos escolares e nas relações interpessoais.

Essas visões contrárias, certamente, resultam em sérios prejuízos no que concerne aos avanços cognitivos e intelectuais, uma vez que essas pessoas podem se encontrar, ao mesmo tempo, imersas em duas circunstâncias paradoxais, vivenciadas no âmbito da família e da escola, ou vice-versa.

Torna-se extremamente difícil para a pessoa com deficiência intelectual experimentar uma condição de vida em dois espaços marcados pela



divergência, onde, em um contexto, há uma mobilização através do estabelecimento de vínculos afetivos, da viabilização de processos de comunicação e participação, da valorização das suas condições e possibilidades. Já no outro, simultaneamente vivido, há uma desconsideração à sua presença que legitima a preponderância da deficiência sobre os demais aspectos, negando toda e qualquer condição de avanços.

Tais constatações põem em relevo a necessidade do desenvolvimento de estudos investigativos acerca da situação enfrentada por mães e por professores, no sentido de se fazer uma relação entre o que cada um desses atores sociais pensa, as formas como cada um age e os resultados dessas concepções e ações na vida das pessoas com deficiência intelectual.

Esse é o objetivo do presente texto, que convida para o exercício de uma reflexão sobre as relações entre o que falam as mães e o que falam as professoras e de que forma essas relações representam limites de ação e de vida para as pessoas com deficiência intelectual.

Entre o que falam as mães e o que falam as professoras: a reflexão se faz pertinente

129

A discussão que se oferece no presente texto é parte da Dissertação de Mestrado realizado em 2005 e 2006 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fruto de pesquisa realizada junto a jovens e adultos com deficiência intelectual com histórias de desistência de frequência à escola, suas mães e professoras, cujo objetivo se constituiu em investigar os aspectos relacionados a limites e possibilidades de permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual na escola regular.

Na realização do trabalho, optamos pela da pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso, tendo, como campo de pesquisa, uma Associação de Pessoas com Deficiência da cidade de Natal (RN) e, como sujeitos participantes, quatro pessoas com deficiência intelectual, quatro mães e quatro professoras que lecionaram a esses alunos no último ano de suas permanências nas escolas.

Houve entrevistas semiestruturadas junto aos doze participantes, que relataram as experiências vividas no âmbito da vida escolar, bem como os



limites que se apresentaram nesse contexto, tornando-se motivos do abandono à escola.

Para as análises das falas dos sujeitos foram selecionados alguns pontos temáticos tais como: o movimento migratório enfrentado pelos alunos e suas mães resultando na saída da escola; as relações interpessoais no cotidiano escolar; as práticas de ensino e aprendizagem.

No presente texto, selecionamos alguns trechos de falas da mãe e da professora de uma aluna participante do grupo, sobre os quais fazemos uma reflexão acerca das relações entre um e outro discurso, a partir dos pontos temáticos já mencionados.

Sobre o movimento migratório e a consequente saída da escola

Com relação ao movimento migratório de uma escola para outra ou, até mesmo, o retorno para a instituição anteriormente frequentada e a consequente saída da escola, os relatos da mãe de Marina (nome fictício de uma participante da pesquisa, que frequentou a escola regular até os 17 anos e cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental) procuram justificar as inúmeras mudanças vivenciadas pela filha, bem como a saída definitiva da escola:

Sempre foi difícil. Ela mudou muitas vezes de escola [...] Sempre eu procurando acertar [...] Mas na última, ela vinha tendo muitas dificuldades. Eu falava com os professores, mas não tinha jeito não. Mas a gota d'água mesmo foi o fato que aconteceu. Os meninos mandaram ela levantar a roupa. Aí eu fiquei louca [...] Eu fui ao colégio falar com a diretora [...] Mas não teve jeito [...] Nem ela nem os professores sabiam de nada, nem me deram importância [...] Aí eu vi que não tinha mais jeito mesmo. Tive que tirar Marina de vez mesmo da escola. Nem gosto de lembrar disso [...] (MÃE DE MARINA, 2005).

Quando consultada acerca dos motivos da saída de Marina da última escola, a professora entrevistada, assim se posicionou:

Na verdade eu nem sei porque Marina saiu da escola. Eu não fui avisada da saída de Marina, nem pela família, nem pela escola. Soube pelos alunos, quando percebi que ela não estava mais vindo



pra aula. Fiquei surpresa. Mas eu não sei dizer se houve um motivo maior (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

Ao analisarmos as relações entre as falas da mãe e da professora, percebemos um grande descompasso entre as suas concepções acerca da questão da saída de Marina da escola.

Há, no discurso da mãe, uma carga significativa de sentimento de frustração, quando ela considera a situação vivida pela filha como uma violência física, emocional e moral explícitas. A entrevistada evidencia a condição de impotência, desestímulo e abandono, que foi se estabelecendo de maneira persistente, levando-a a tomar a decisão de tirar a filha da escola, apesar de desejar sua permanência naquele espaço.

No relato da professora, entretanto, percebemos um aparente desconhecimento sobre as condições da aluna na escola, quando ela afirma ignorar o fato gerador de sua saída.

Ao contrário do sentimento registrado pela mãe, a professora demonstra uma estranheza que nos faz refletir sobre a dimensão das relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos e entre professores e mães, partindo do princípio de que numa proposta de educação inclusiva “[...] ensinar implica dimensões outras que não somente o técnico, mas também dimensões afetivas, cognitivas, éticas e de desempenho [...].” (DENARI, 2004, p. 72).

Não há como negar a necessidade do professor nos processos de escolarização dos alunos em todas as instâncias, ou seja, no ensino, na aprendizagem, nas relações sociais, nos contatos com as famílias, entre outras. Nos casos dos alunos com deficiência intelectual, essa condição torna-se imperiosa, exigindo do profissional uma tomada de consciência acerca da necessidade de remover “[...] barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas.” (CARVALHO, 2004, p. 122).

Os relatos provocaram reflexões sobre o lugar social ocupado pelas pessoas com deficiência intelectual na escola e até que ponto a expressão “não sei dizer” da professora denuncia o distanciamento que se constrói nas relações professor/aluno, ao longo dos processos de escolarização desses sujeitos.



Quando tentamos tecer uma rede de relações entre os depoimentos da mãe e da professora, nos reportamos às contribuições de Kassir (2000), que nos permitem refletir sobre em que medida essa mãe e essa professora – participantes ativas de um movimento que tem seu ápice no abandono à escola – não compreendem como naturais os caminhos percorridos, não conseguindo dimensionar suas próprias ações como sendo historicamente constituídas e construídas, demarcadas pela força das marcas socioculturais que têm perpassado as histórias de vida do segmento populacional das pessoas com deficiência.

É perceptível que a saída de Marina da escola não foi resultado de um fato isolado (o incidente com os colegas, por mais agressivo que tenha sido), mas de um acúmulo de tensões geradas ao longo do tempo na escola, em função das formas como se deram as relações, decorrentes das concepções e ações de cada envolvido no processo.

A saída da escola, concebida como uma fatalidade por parte da mãe e percebida como decorrência natural de um processo “também fatal” pela professora – ainda que não mencionado dessa forma e sob diferentes perspectivas, quais sejam: na primeira, a falta de condições de continuidade se dá pela falta de possibilidades oferecidas pelos que fazem a escola; e na segunda, pela falta de possibilidades da aluna – caracterizou os (des) caminhos enfrentados por Marina e por seus pares, em decorrência da deficiência intelectual que lhes constitui e das formas como, histórica e socialmente, seus espaços foram demarcados na sociedade e mais particularmente, no âmbito da instituição escolar.

132

Sobre as relações interpessoais no cotidiano escolar

No que tange às relações interpessoais, é importante ressaltar que, de acordo com os relatos, as formas como os sujeitos com deficiência intelectual se relacionaram com professores, colegas e com demais atores sociais da escola, não diferem do que acontece com os demais alunos. Foram delimitadas por aspectos subjetivos que permeiam tais processos, quais sejam: a existência – ou não – de empatia, amizade, respeito, atenção, carinho, companheirismo, acolhimento, incentivo, cooperação, credibilidade nas potencialidades.



Sobre Marina, a professora entrevistada teceu os seguintes comentários, que dão indícios sobre a relação estabelecida entre ambas:

Marina não era agitada. Era o outro extremo. Difícil de captar as mensagens. Eu realmente não sabia se ela estava aprendendo, nem o que ela aprendia. Ela era apática, muda, parada na sala de aula. Respostas dela? Quase nenhuma [...]. Ela era praticamente inerte na sala. Só estava ali presente de corpo. Falava palavras soltas, quando solicitada. Muito sozinha, sem colegas. Eu sentia que precisava falar mais com ela. Mas eu não podia fazer isso sempre. Eu tinha a turma toda pra dar aula. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

A fala da professora é muito incisiva. A profissional reconhece a necessidade de interações mais significativas e mais frequentes com a aluna. Mas, ao mesmo tempo, ela ressalta a impossibilidade de fazer isso acontecer em função de suas condições de trabalho.

Fica evidente, no discurso da professora, que não havia espaço nem tempo disponíveis para Marina falar, bem como ser ouvida na sala de aula, nem por parte da profissional, nem por parte dos colegas. Isso se constitui num limite relevante no que diz respeito à permanência na escola, quando pensamos no diálogo como uma ação educadora e mediadora nos processos de relações interpessoais, ou seja, o diálogo como uma “[...] espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Ao falar das relações de Marina na escola, alguns relatos de sua mãe estão abaixo registrados:

Marina não conhecia ninguém, não. O colégio era muito grande. O porteiro ficava numa guarita [...] Nem falava com ninguém [...] No recreio, aquela loucura [...]. (MÃE DE MARINA, 2005).
[...]

Eu queria que ela participasse de tudo. Eu fazia o mais bonito possível pra ela ir quando precisava de roupas. Nas festas juninas [...] depois da 4ª série, eles (os alunos) é quem escolhiam com quem queriam dançar e ninguém queria dançar com ela. Aí era aquela agonia. Ela a dizer: Mainha, eu quero dançar e eu sem saber o que dizer pra ela [...] Sabe como Marina dançava a quadrilha? No final, tinha uma quadrilha geral para



os pais e professores. Aí ela dançava nessa hora. Sabe com quem? Comigo. Eu é que ia dançar com ela, ou então ela não dançava. Ela tão bonita, mas não aparecia ninguém [...]. (MÃE DE MARINA, 2005).

[...]

Ela passou por vários professores. Tinha uma professora na 5ª série, com quem eu falei algumas vezes [...] Nas reuniões eu ia, mas era coletiva. Não tinha condições de falar ali os problemas de Marina [...] Muita gente [...] É como eu digo: na 4ª série sempre vinha algum aviso, alguma coisa [...] Na 5ª não havia nada. Zero. Não tinha um só amigo [...] Nem uma colega sequer [...] Aí um dia eu fui falar com o professor de Matemática [...] Ele disse: olhe mãe, eu dou minha aula aqui, eu tenho 40 alunos na sala e quando eu termino aqui, corro pra dar aula noutro lugar. Então, eu não tenho tempo de dar atenção a Marina. (MÃE DE MARINA, 2005).

134 A entrevistada oferece várias possibilidades de análise da situação vivida, dentre as quais podemos destacar: a contradição que se faz presente entre o discurso inclusivo da escola e a falta de capacitação dos profissionais, desde, por exemplo, o porteiro; a falta de um direcionamento por parte da escola, no sentido de promover mediações, estabelecimento de amizades, coleguismo, acolhida, desvalorização da deficiência no sentido de serem oferecidas oportunidades de relacionamentos mais verdadeiros; o modelo de reunião vigente desconsiderando a necessidade de um contato mais próximo entre a mãe e a equipe de professores de sua filha; a falta de atenção às tentativas frustradas da mãe buscando conseguir ajuda por parte dos professores; a inexistência de comunicados ou quaisquer outras formas de contatos, nem que fossem através de agenda escolar, recurso que, na 5ª série, não é mais utilizado nos modelos tradicionais de ensino.

É fundamental considerar as condições de trabalho, que foram bem evidenciadas pelo professor procurado pela mãe de Marina, o que confirma a sobrecarga imposta a esses profissionais, a fim de garantir sua sobrevivência no exercício da profissão.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a existência de professores que, com igual carga laboral, buscam no cotidiano, alternativas que viabilizam a inclusão de alunos com deficiência no contexto vivido em sala de aula e demais ambientes da escola. Tais alternativas vão desde a abertura



para o diálogo, a relevância dada aos processos de comunicação, a valorização das capacidades apresentadas, o incentivo ao apoio dos pares, a intensificação de trabalhos em grupos ou outras atividades cooperativas que beneficiam todos os alunos e não somente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Temos que admitir a existência de toda uma conjuntura que caracteriza a realidade social da escola, da sala de aula, da instituição como um todo e, no caso dos alunos com deficiência, na maioria das vezes se instaura uma lógica nos processos de relações interpessoais que se concretizam no espaço, onde há:

[...] alunos com deficiência que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência fora da escola regular. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 37).

Nos processos de relações entre professores e alunos com deficiência intelectual, além da dimensão sócio-afetiva, deve ser considerada a dimensão ético-política, que solicita desses profissionais uma capacitação voltada para ensinar na perspectiva da diversidade que, sabemos, depende de toda uma carga de condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Tal perspectiva condena

[...] os processos comparativos do aluno que difere com um aluno 'tipo ideal' que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio [...] levando os educadores [...] a conceberem a totalidade da pessoa de forma indevida, reduzindo-a à própria condição de deficiência a ela atribuído, de fora generalizada, uma ineficiência global. (AMARAL apud FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 38).

Quando nos voltamos para fazer uma relação entre o que diz a mãe e o que diz a professora, constatamos que, enquanto a primeira fazia um esforço para criar uma rede de apoio junto à escola e aos professores, a segunda reconhecía o anonimato que caracterizou a presença da aluna na escola e na sala de aula.



Ao mesmo tempo refletimos sobre a falta de contato entre mãe e professores, durante o período em que Marina esteve na escola, o que pode ser comprovado quando a professora afirma: “Eu não me lembro de ter conversado nunca com a mãe de Marina [...]. Também não lembro dela nas reuniões [...]. É aquela história. São muitas mães e o tempo é curto para atender a todo mundo.” (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

A realidade vivida e relatada no caso de Marina se apresenta contrária à afirmação de que “[...] a escola inclusiva é mais um movimento que tem proposto novas relações entre educadores e pais com base na premissa de que as parcerias serão frutíferas e reverterão na inclusão [...].” (AIELLO, 2002, p. 97).

A inexistência de ações da escola, bem como dos professores, no sentido de promover um ambiente de valorização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e os demais alunos, nega a possibilidade de construção de um espaço no qual se considere, como afirma Góes, “[...] a importância do acolhimento e o compromisso pedagógico com a diferença.” (GÓES, 2004, p. 80).

As relações interpessoais que se concretizam no ambiente escolar geralmente denunciam uma situação em que

A escola está mergulhada nas contradições sociais, totalmente imersa nas diferentes formas de violência e de injustiça que se fazem presentes na sociedade; tem um discurso carregado de certezas, mas um profundo silêncio diante da violência e da injustiça que se manifesta no cotidiano. (PADILHA, 2004, p. 101-102).

Entre as falas da mãe e da professora, as relações que se estabelecem deixam bem evidente o fato de que a aluna teve negado o seu direito de experienciar relações interpessoais, impregnadas, como diz Góes, “[...] de solidariedade e coação, tensão e harmonia [...].” (GÓES, 2004, p.62), que certamente lhe proporcionariam crescimento e transformação pessoal, uma vez que através da “[...] mediação social (das outras pessoas, dos signos, dos saberes, das crenças, dos valores, dos objetos e ambientes que fazem parte da cultura) é que os indivíduos se constituem sujeitos.” (GÓES, 2004, p. 62).

Logo, mesmo sem ter a dimensão exata do significado de suas falas, mãe e professora foram eloquentes e elucidativas. Na afirmação da primeira de que “não havia nada, Zero” e da segunda de que “Ela era inerte”, ao se



referirem às condições de Marina no que tange às relações interpessoais, as entrevistadas confirmam o intenso movimento de “contramão” vivido no cotidiano das escolas pelas pessoas com deficiência intelectual, que geralmente ficam como se fossem invisíveis perante os colegas e todo o corpo da escola, não participando das redes de relacionamentos que se estabelecem nesse espaço.

A situação é, no mínimo, contraditória, quando a filosofia inclusiva, ao tratar das questões das relações interpessoais, ressalta a importância do estabelecimento de espaços dialógicos e de amizades, partindo do princípio de que “[...] desenvolver amizades significa viver e aprender juntos. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão.” (STRULLEY; STRULLEY, 1999, p. 170).

As experiências não só de Marina, mas dos demais participantes da pesquisa, são uma demonstração das barreiras atitudinais que se formam a partir dos tipos de relações que esses alunos vivenciam na escola, quando os demais envolvidos no processo não observam aspectos como:

[...] o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam a construção do conhecimento [...]. (CARVALHO, 2004, p. 73).

137

Na verdade, as pessoas com deficiência intelectual são marcadas pelas idéias de incapacidade que impregnam as relações sociais das quais as mesmas participam e isso faz com que sejam impedidas de “[...] assumirem-se como tal, ou seja, como pessoas cuja deficiência é algo que lhes constitui sem, entretanto, ser determinante ou paralisante.” (DANTAS, 2006, p. 149).

Sobre as práticas de ensino e de aprendizagem

Os processos de ensino e aprendizagem, como sabemos, são voltados para promover o desenvolvimento dos sujeitos, seja qual for a instância da vida em que eles mesmos se encontram. No que diz respeito à escolarização e às condições que a favorecem, as práticas se fundamentam nas mais diversas perspectivas teóricas.

Numa concepção histórico-cultural é possível considerar que

[...] as condições para a aprendizagem não se restringem à adaptação orgânica. As ações aprendidas, ou a apropriação de ações especificamente humanas, começam a fazer parte de um sistema funcional e vão gerando e integrando novos sistemas, criando novas condições e possibilidades de ação. [...] Aprender a andar e a falar, a beber água no copo, a comer com colher, a sentar-se à mesa; aprender a brincar, a andar de bicicleta; a ler e a escrever; a escutar os sons, a tocar um instrumento musical; assistir à televisão, digitar no computador – são práticas que se tornaram possíveis no desenvolvimento histórico das formas de atividade humana e no processo de produção dos mais diversos instrumentos e artefatos, relacionados às necessidades e condições de existência dos grupos humanos. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 78).

Com base nesses pressupostos, buscamos analisar as formas como se deram as práticas dos professores e relatamos o caso específico de Marina, cuja professora se posiciona dizendo.

Eu fazia com Marina o que eu fazia com os outros alunos. A aula era dada pra todo mundo. Era igual. Eu não tinha como separar pra Marina. Não dava tempo. [...]. Às vezes, ela quando ouvia o barulho e também o movimento dos colegas passando a página, passava também. Às vezes, não. Era só uma imitação mesmo. Fazia porque os outros faziam. Era sempre assim. Estava lá, mas não estava. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

As dificuldades da aluna representam para a professora, o motivo maior de sua não-aprendizagem. Ao falar de sua prática, a profissional reforça a ideia do ensino através do exercício de ações delineadas, planejadas e direcionadas exclusivamente para um aprendizado de conteúdos teóricos, que tanto tem norteados os processos educativos, principalmente a partir da 5ª série.

A tentativa que Marina faz para acompanhar os colegas através do movimento com o livro didático – visto pela professora como um ato mecânico, repetitivo e meramente imitativo – nos induz a outras formas de interpretação, à luz dos pressupostos de Vygotsky, para quem a imitação

[...] não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. [...] Vygotsky não toma a



atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim uma oportunidade de realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Dessa perspectiva, a ação de Marina não denuncia sua ausência na sala de aula, assim concebida pela professora quando comenta “Estava lá, mas não estava” e, sim, sua presença e seu esforço para integrar-se às práticas em realização, ou seja, fazer como os outros faziam.

Enfrentando as dificuldades, com sua presença tão contestada em sala de aula, Marina aprende, observando os outros, o que fazer a cada momento: abrir o livro, passar as páginas, se preparar para escrever, copiar do quadro, entre outras atividades realizadas com imenso esforço.

A professora, por sua vez, questiona como fazer “diferente” com Marina se tinha que ensinar e promover a aprendizagem dos demais alunos, o que não lhe permitia um desvio ou qualquer flexibilização no currículo previamente estabelecido pela escola, que lhe requisitava um modelo didático-prático igual para todos.

A preocupação da professora com a forma de ensinar “igual”, nos remete à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), documento que faz uma defesa à flexibilização e adaptação curriculares para que, assim, as diferenças que os alunos apresentam sejam consideradas e atendidas.

É necessário atentar para o fato de que, mais de uma década após a elaboração desse documento, do qual o Brasil foi um dos países signatários, e apesar de toda a legislação elaborada e corroborada a partir de então, continua prevalecendo o modelo rígido, convencional, homogêneo, seletivo e, por sua vez, discriminatório e excludente de educação.

Tal modelo, por sua vez, submete alunos com necessidades especiais – no caso aqui específico, com deficiência intelectual – e os próprios professores a viverem processos tão desiguais de acesso à educação, que, certamente, levarão os primeiros a abandonarem a escola.

Quando ouvimos a mãe de Marina acerca das formas como concebia as práticas de ensino realizadas com sua filha e de que forma a sua aprendizagem se processava a partir das vivências em sala de aula, a entrevistada teceu as seguintes considerações:



Eu acho assim: até a 4ª série deu pra levar. Agora, a partir da 5ª série foi horrível, porque eles (a escola) não têm um trabalho especial. Eles dizem que têm, mas não têm. Os meninos especiais ficam todos *jogados*. Não tem um trabalho diferente, não tem um horário, assim, pra fazer um trabalho só com eles. O que aconteceu com Marina, por exemplo: botaram ela na 5ª série, sem ela saber ler nada. Aí, na sala, a escrita do quadro era com letra minúscula. Marina só conhecia as letras maiúsculas. Os livros eram com letra misturada. Como é que ela podia dar conta daquilo tudo sozinha? O caderno só tinha garranchos que ela fazia quando ia "tirar do quadro". Fazia pena. Ela não sabia o que estava fazendo, mas queria fazer. Todo riscado, tudo incompleto, nada, nada de verdade. O certo é que nunca teve um estudo dirigido pra ela, só *faz de conta* mesmo. (MÃE DE MARINA, 2005).

A mãe fala com bastante propriedade, selecionando alguns dos dificultadores para a aprendizagem de sua filha, que, na nossa concepção, ao mesmo tempo, são elementos restritivos nos processos de ensino desenvolvidos na escola.

Um dos fatores ressaltados pela genitora é a inexistência de serviços de apoio especializado, apesar da orientação contida no parágrafo 1º, do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu capítulo V estabelece:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Parágrafo 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996).

Observamos que a atenção dada a esses serviços até é constatada, em algumas escolas, nos primeiros anos do ensino fundamental e, curiosamente, a partir da 5ª série, quando as dificuldades se acentuam, eles deixam de existir.

De acordo com Dantas, é:



[...] como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem também deixar de existir no âmbito da escola, ou como se, de repente, deixassem de apresentar dificuldades ao chegarem na 2ª etapa do Ensino Fundamental, como por um passe de mágica. É como se isso já estivesse pré-determinado. (DANTAS, 2006, p. 152).

Em suas observações, a mãe ressalta a situação da filha no que diz respeito às condições de escrita na sala de aula, remetendo-nos a reflexões sobre a ausência de práticas de ensino que provoquem aprendizagem significativa, em que o uso da linguagem, das palavras e dos conceitos tenham um sentido. Esse sentido se faz, certamente, a partir das relações interpessoais entre professores e alunos, o que, de acordo com o que já vimos no tópico anterior, não se concretizou na experiência de Marina.

Na verdade, para Marina, os conteúdos dados em sala de aula representavam,

[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma na palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2005, p. 66).

141

Quando buscamos tecer a rede de relações entre os discursos da mãe e da professora, deparamo-nos com uma realidade em que: de um lado a professora, numa posição paralisante, nega a existência da aluna com deficiência intelectual na sala de aula, impedindo-a de – pelo menos naquele espaço socioeducativo – tentar mudar os rumos da história de Marina; do outro a mãe, com uma extrema clareza acerca das dificuldades da filha e do quanto a escola deixa de cumprir o seu papel no sentido de minimizá-las, ajudando a aluna a crescer.

A questão, como se vê, é profundamente complexa e quanto mais as mudanças demorarem a acontecer, mais negações vão ser efetivadas na vida das pessoas com deficiência intelectual, no que diz respeito ao seu tão violado direito à educação e, conseqüentemente, aos demais direitos de participação social.



As mudanças se fazem necessárias e urgentes, principalmente a partir da 5ª série, quando os processos de ensino e as dinâmicas em sala de aula assumem novas configurações.

As falas aqui relatadas, da mãe e da professora, bem como dos demais participantes da pesquisa em sua totalidade chamam nossa atenção para a necessidade de alterações nos modos de ensinar e de aprender que não podem ser negligenciadas quando falamos de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema de ensino regular.

Transformar a escola em espaço de inclusão e de aprendizagem para esse segmento populacional solicita novas formas de pensar as possibilidades de elaboração cognitiva para os alunos, como sendo uma construção coletiva e articulada com as condições concretas de sua elaboração. Além disso, se faz fundamental considerar o desenvolvimento de afetos e motivações permeando vontades, necessidades, interesses, emoções que originam o pensamento em seu plano mais íntimo.

O desconhecimento acerca das implicações e, ao mesmo tempo, das possibilidades de uma prática de ensino inclusiva leva ao não-atendimento das necessidades dos alunos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, ao fracasso tanto do ensino como da aprendizagem.

Na verdade, as condições das pessoas com deficiência intelectual solicitam uma redefinição do fazer pedagógico, principalmente no que diz respeito à concepção acerca do tempo e condições necessárias à sua aprendizagem, bem como no que diz respeito aos processos de relações pessoais e grupais.

Tais relações, cujos principais mediadores são os professores, devem pautar-se no respeito, no diálogo, na cooperação, na tolerância, na solidariedade, na criatividade, no exercício do senso crítico, por parte de todos os que fazem parte do contexto escolar.

A permanência de alunos com deficiência intelectual na escola regular, principalmente a partir da 5ª série, vai depender das estratégias utilizadas, no sentido de adequar o ensino às necessidades desses educandos, o que solicita de acordo com Salvador; Alemany; Marti; Majós; Mestres; Gõni; Gallart; Giménez, um modelo adaptativo que consistiria em:



[...] um ensino que, mantendo a referência a alguns objetivos e aprendizagens comuns para todos os alunos, dispõe de métodos e estratégias alternativas de ensino que são utilizadas de maneira flexível, segundo as características individuais. A estratégia de adaptação dos métodos de ensino e o ensino adaptativo respondem a uma concepção interacionista das diferenças individuais. Nesse caso, nem as características individuais são consideradas de maneira estática, nem as propostas educativas aparecem como prefixadas ou únicas, apesar da manutenção de algumas metas gerais comuns a todos os alunos. As diferenças individuais e os tratamentos educativos são concebidos na interação e as características diferenciais dos alunos são assumidas, sobre essa base, como parâmetros essenciais para o delineamento e para o desenvolvimento do ensino. (SALVADOR; ALEMANY; MARTI; MAJÓS; MESTRES; GÖNI; GALLART; GIMÉNEZ, 2000, p. 110).

Dessa forma, enquanto não forem pensadas formas de atender efetivamente às necessidades educacionais e sociais das pessoas com deficiência intelectual, a inclusão vai continuar se restringindo à presença desses alunos na escola, sem que isso tenha implicações em suas ações junto aos demais os alunos, o que reafirma o desconhecimento dos que fazem a instituição escolar acerca das orientações para a condução das relações de ensino, aprendizagem e socialização fundamentadas no conceito de educação inclusiva.

A questão da avaliação foi levantada junto às professoras, por ocasião dos posicionamentos acerca das práticas de ensino e aprendizagem. As profissionais deixaram transparecer as angústias sentidas diante de um processo no qual os alunos eram submetidos às avaliações da mesma forma que os demais, quando, na realidade, não participavam ativamente das aulas, não vivenciavam situações de diálogos, de trocas de informações ou experiências, ou mesmo atitudes de cooperação entre os colegas.

Consideramos ser tarefa impossível avaliar alunos com deficiência intelectual, se não há uma preocupação com sua produção individual durante o processo de ensino, onde sejam manifestadas suas condições de respostas significativas para questões formuladas sobre os conteúdos ensinados, ou mesmo, se não acontece um registro individualizado de acompanhamento de seus avanços cognitivos.

Ao ser perguntada sobre as formas de avaliações vivenciadas por Marina, sua mãe teceu os seguintes comentários:



Era assim: eles (os professores) davam as notas. Era 6, 7, 8, 9. Eu não sei como era isso. Marina não sabia de nada, nada, do que tinha naquelas provas. Ela repetia tudo que tinha lá. Eu perguntava só pra ver. Uma negação. Ela não sabia de nada mesmo. (MÃE DE MARINA, 2005).

A “confusão” sentida pela mãe diante das boas notas da filha, não condizentes com a aprendizagem manifestada durante o período letivo é pertinente, provocando uma reflexão acerca do quanto é polêmica a situação.

As práticas avaliativas são realizadas por muitos profissionais e por muitas instituições, como medidas classificatórias e seletivas que contradizem um discurso hegemônico de oferta de educação de qualidade para todos, supostamente oferecida através da igualdade de oportunidades.

Se tal contradição já torna complexa a questão da avaliação para todos os alunos, o que dizer da situação das pessoas com deficiência intelectual?

Quando pedimos à professora de Marina que tecesse comentários sobre suas experiências de ensino relacionadas ao assunto “avaliação” junto à aluna, ela se posicionou relatando que:

As avaliações eram as mesmas dos outros alunos. Mas sabe como é que ela fazia? Assim oh: está aqui a pergunta; ela copiava do mesmo jeito embaixo, no espaço da resposta. Era sempre assim. Copiava letra por letra. Eu ficava angustiada. Era complicado, mas a gente recebia recomendação de que esses alunos não podem tirar notas baixas, nem podem ser reprovados. Mas acontece que eles não sabem da matéria dada. Marina, por exemplo, não expressava nada de aprendizagem. Aí eu fazia assim: avaliava pelo comportamento. Ela era calma, ficava sempre quieta, calada, no canto dela, não incomodava ninguém. Então era isso que eu considerava na avaliação dela. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).

Como se vê, para as pessoas com deficiência intelectual, o processo avaliativo vem reafirmar a situação de exclusão velada à qual elas são expostas em suas experiências educacionais, mais especificamente quando jovens e adultas, cursando a partir da 5ª série.

Podemos deduzir, através das falas da mãe e da professora, que também no tocante à avaliação, alunos com deficiência intelectual, a exemplo do



caso de Marina, são submetidos mais uma vez a situações discriminatórias, embora que, nesse momento, de maneira inversa à que costumam enfrentar nos demais processos educacionais, quando são ressaltadas suas dificuldades e o discurso se pauta nas suas impossibilidades de fazer, de saber, de poder, de conseguir.

Por ocasião da avaliação a situação desses alunos assume um caráter valorativo, quando lhes são dadas notas ou conceitos satisfatórios, não em decorrência dos avanços na aprendizagem, mas em função da deficiência que lhes constitui “diferentes” dos demais alunos.

A avaliação se faz em função do maior ou menor incômodo que o aluno com deficiência intelectual representa em sala de aula e não em função da aferição das condições de ensino e de aprendizagem experienciados. A concessão de boas notas, portanto, consiste em mais um movimento excludente, numa realidade que sustenta um discurso de inclusão.

Dessa forma, o fato das boas notas apresentadas como resultado da avaliação, não compreendido pela mãe e não discutido mais profundamente pela equipe da instituição escolar, principalmente pelos professores, a exemplo da profissional entrevistada, nos remete à conclusão de que a aluna com deficiência intelectual foi duplamente penalizada: primeiro porque não teve direito a um processo avaliativo que apresentasse os seus avanços como aprendiz dos conteúdos trabalhados; segundo, por ter sido avaliada a partir de sua posição de “não participante ativa” do cotidiano vivido na escola, ou seja, quanto mais quieta, mais calada, mais retraída, melhores seriam as notas ou conceitos.

Ainda refletindo sobre o processo de avaliação, quando perguntada sobre sua percepção acerca das condições oferecidas à aluna e das suas próprias condições de trabalho como professora de Marina, a entrevistada ressaltou ter muito pouco a fazer diante de uma situação em que:

As normas são cumpridas. É pra receber e aprovar os alunos com deficiência. Então é isso que a gente faz [...]. A escola não capacita. A gente não recebe preparação nenhuma. Nunca foi oferecido um curso, nada. E é porque, há muitos anos, a escola faz inclusão. Mas é uma inclusão sem preparar os professores. Como eu já disse: os alunos estão na sala, mas é mesmo que não estar [...] Não dá tempo de parar pra estudar sobre o assunto. (PROFESSORA DE MARINA, 2005).



É importante ressaltar a necessidade sentida pela profissional, de falar de suas condições de trabalho, quando observamos que ela vivencia imensa solidão e isolamento por parte dos que ocupam cargos de direção, supervisão, coordenação, assessoria, a quem caberia, teoricamente, junto aos professores e às famílias – mais especificamente as mães –, a construção e desenvolvimento de um projeto de educação voltado para o ensino a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual.

Algumas considerações

A pesquisa nos possibilitou perceber que a educação inclusiva – que não deve ser entendida como direcionada somente para os que têm alguma necessidade educacional especial, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual, mas para todos os alunos –, acontece no âmbito das escolas, num debate contínuo entre duas situações paradoxais vividas por seus atores sociais:

- na primeira há um conjunto de leis que regulamentam as políticas educacionais, bem como um discurso impecável por parte dos órgãos responsáveis pela apresentação de dados quantitativos acerca da questão, bem como daqueles que representam e apresentam a instituição de ensino, no sentido de sustentar tal discurso;
- na segunda há uma realidade desalentadora, onde a escola se apresenta como um espaço de reprodução de desigualdades e separação social, em função das condições raciais, econômicas, religiosas, físicas, sensoriais e intelectuais dos alunos.

Sabemos que, historicamente, as condições que os alunos apresentam são determinantes em sua participação efetiva nos processos de escolarização e nos casos de alunos com deficiência intelectual a situação torna-se ainda mais difícil, pelos vários motivos explicitados no decorrer desse texto.

No que tange às relações entre os discursos das mães e professores e, particularmente, no presente texto, entre a mãe e a professora de Marina, podemos afirmar que são muitas as contradições existentes.



Tais contradições só contribuem para dificultar os processos de escolarização e a permanência de seus filhos na escola, quando a participação materna poderia representar importante fonte de apoio para a comunidade escolar e vice-versa.

Assim, com base nas experiências vividas pelos participantes da pesquisa, podemos considerar preocupante a situação enfrentada pelas famílias, mais especificamente pelas mães que, a exemplo das entrevistadas, na maioria das vezes, apesar da insistente procura e dos pedidos de apoio à escola, não são atendidas.

O não atendimento às necessidades dos alunos e de suas mães representa uma negação à premissa da filosofia de inclusão quanto às relações família x escola, para quem os contatos devem ser positivos ao ponto de gerar parcerias efetivas, voltadas basicamente para proporcionar a inclusão dos alunos nas duas instâncias maiores nos processos de construção de vida dos indivíduos: família e escola.

Por outro lado, igualmente difícil é a situação dos professores, subordinados a um sistema de ensino que continua a exigir dos mesmos uma prática de ensino baseada num modelo historicamente discriminatório, regulador e excludente.

Tal modelo não viabiliza, em suas trajetórias de trabalho, condições de mudarem concepções, conceitos, imagens e idéias acerca dos alunos com deficiência intelectual ou com outras necessidades especiais, bem como acerca de suas mães, possibilitando um novo modo de conceber a questão ou, em outras palavras, possibilitando um canal para o exercício de uma nova prática pedagógica, uma nova prática nas relações sociais.

Nessas novas práticas, professores e mães – parceiros atuantes e vigilantes – utilizariam seus saberes teóricos e empíricos, num movimento contínuo de trocas de experiências que resultariam, certamente, na permanência dos alunos com deficiência intelectual na escola, vivenciando experiências de inclusão em sua essência, ou seja, a inclusão com a qual sonhamos, a inclusão que queremos e pela qual estamos lutando.



Referências

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. In: PALHARES, Mariana Silveira; MARINS, Simone Cristina (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **Jovens e adultos com deficiência mental**: entre limites e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

148 DENARI, Fátima Elizabeth. Formação de Professores em Educação Especial: a ótica do GTEE – O6 e do fórum paulista permanente de educação especial. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero, FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com defi-



ciência. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, p. 41-54, 2000.

MÃE DE MARIANA. **Entrevista**. Natal, 12. nov. 2005.

OLIVEIRA, Marta. Kohl de. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 2005.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PROFESSORA DE MARINA. **Entrevista**. Natal, 29. nov. 2005.

SALVADOR, César Coll; ALEMANY, Isabel Gomez; MARTI, Eduard; MAJÓs, Tereza Mauri; MESTRES, Mariana Miras; GÕNI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé; GIMÉNEZ, Enric Valls. **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Processos de cultura e internalização. In: **Viver mente cérebro**. São Paulo: Ediouro Segmento-Duetto Editorial Ltda., 2005.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy. As amigas como objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAIMBACK, Susan; STAIMBACK, William (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

Doutoranda Dulciana de Carvalho Lopes Dantas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Integrante da Base de Pesquisa sobre
Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | altedulci@supercabo.com.br

Profa. Dr. Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação



Coordenadora da Base de Pesquisa de Educação sobre
Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
E-mail | luc.martins@terra.com.br

Recebido 15 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009