

EXCLUSÃO/INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PAIS E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fabiola Ribeiro de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora de Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
fabiquilt@ig.com.br

Sandra Francesca Conte de Almeida

Professora dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação e em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora do GT da ANPEPP Psicanálise, infância e educação. Psicanalista. Professora aposentada do Instituto de Psicologia da UnB.
sandraf@pos.ucb.br

Resumo

Foram investigadas as concepções de jovens com Deficiência Intelectual, em regime de escolarização especial, e de seus pais, sobre os motivos da não-inclusão escolar dos estudantes. O referencial teórico apoiou-se na perspectiva da psicologia sócio-histórica, em uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. As respostas das entrevistas foram analisadas estabelecendo-se categorias temáticas por meio da análise de conteúdo e elaboração de núcleos de significação e sentido. Participaram 22 pessoas: 10 alunos e 12 responsáveis (11 mães e 1 avó). Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes encontrava-se à parte da inclusão escolar por decisão de seus responsáveis, apesar de desejarem participar do ensino regular, o que demonstra, de modo inequívoco, o não *empoderamento* dos alunos em relação ao seu processo de escolarização. O estudo apontou para a necessidade de se buscar alternativas para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, com idades mais avançadas e ainda não alfabetizados, e o redirecionamento das práticas pedagógicas oferecidas pelas unidades de ensino especial.

Palavras-chave: Inclusão escolar; deficiência intelectual; concepções; pais; alunos.

Abstract

It was investigated the conceptions of youth students with Intellectual disability –



ID –, enrolled in Special Education as substitute of the regular, and their parents, regarding the reasons of the non schooling inclusion of the students. The theoretical reference was supported by the socio-historic psychology perspective, in a qualitative research based on a semi-structured questionnaire. The answers were analyzed establishing thematic categories through a content analysis and elaboration of meaning and sense's nuclei. There were 22 people participating of the research, being 10 students and 12 guardians: 11 mothers and 1 grandmother. The results pointed that despite the students' desire to participate in the regular classes; most of them were apart from inclusive schools because of their guardians' decisions showing, in an unequivocal way, the students non empowerment related to their schooling process. The study has pointed to the real need to look for alternatives regarding the inclusion of students with ID, in advanced ages and those that are not literate and to a redirection of the pedagogical practices offered by the special education institutions.

Keywords: School Inclusion; Intellectual Disability; Conceptions; Parents; Students.

Introdução

Leis têm sido promulgadas, no Brasil, para que pessoas com Deficiência Intelectual (D.I.) participem da inclusão escolar e tenham a liberdade de fazer suas próprias escolhas (Brasil, 2004; 2008). Entretanto, no Distrito Federal (DF), observa-se um número expressivo de alunos que frequenta apenas a educação especial. Em 2009¹, existiam mais de 2000 estudantes, com possível diagnóstico de D.I., matriculados somente em Centros de Ensino Especial (CEE) ou em Classes Especiais (CE), com pelos menos 700 em idade escolar regular básica e, por isso, obrigatória (Brasília, 2009).

Seria a escolarização desses alunos, exclusivamente no ensino especial, uma escolha deles próprios? Ao tentar responder à pergunta, este estudo pretendeu dar voz a uma minoria escolar de jovens com D.I, e a seus pais, acerca de suas concepções sobre a deficiência intelectual e seu processo de escolarização, em termos de exclusão/inclusão escolar.

¹ Os dados referem-se a alunos em regime de escolarização especial substituta da regular.

Estudos sobre concepções são pertinentes porque estas podem influenciar tanto a ação quanto o pensamento das pessoas e se relacionam às suas práticas. *Concepções* constituem um substrato conceitual ou uma estrutura mental geral que abarca crenças, conceitos, significados, regras, imagens mentais e preferências dos indivíduos, formando representações pessoais, enraizadas cognitivamente. Elas se formam por processo simultaneamente individual e social e originam-se das experiências vividas, ou seja, da realidade prática, em contraponto com conhecimentos adquiridos e representações sociais do grupo dominante do qual o indivíduo faz parte (Ponte, 1999).

Assim, pergunta-se: teriam as concepções de pais e de alunos com D.I. influência na sua escolarização? Seriam essas concepções coerentes com os estudos e pesquisas que apontam as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizado das pessoas com D.I., se escolarizadas conforme suas necessidades educativas especiais? Como as concepções *atravessam* as atitudes (enquanto predisposição para a ação) e decisões dos pais acerca do direito de seus filhos à inclusão escolar?

Ao responder a essas indagações, este estudo contribuiu para a efetividade da educação inclusiva, que deve levar em conta as reais necessidades educativas dos alunos com D.I. e também as preocupações e expectativas das famílias. Existem poucos estudos sobre a inclusão escolar de jovens com D.I. e sua inserção nas classes regulares de ensino, a partir das séries finais, ainda é vista, por muitos, como utópica ou fadada ao insucesso.

Deficiência Intelectual e Inclusão Escolar: Algumas Considerações Teóricas

Vigotsky (1984, 1997) defendia que as funções psicológicas superiores, aquelas que denotam a humanidade, surgem nas relações sociais entre as pessoas. Em pesquisas com crianças com D.I., desenvolveu os fundamentos da *defectologia*, na perspectiva de que o desenvolvimento é para todos, importando saber quais os meios peculiares pelos quais se processa, na pessoa com deficiência. Para fundamentar sua teoria, buscou subsídios em um conceito nomeado *supercompensação*, baseado na premissa de que todo psiquismo humano rumo para o desenvolvimento, mesmo que por diferentes rotas, isto é, o psiquismo humano tem como se reorganizar para desenvolver-se, mesmo que por uma nova via que não a usual. Em outras palavras, na impossibilidade de desenvolvimento, pela falta de um órgão, membro, ou mesmo



um sentido, outras vias surgem para burlar esta ausência, substituindo a função inexistente (Vigotsky, 1997).

Entretanto, diferentemente das outras deficiências, o processo de compensação não pode acontecer na pessoa com D.I. por meio da consciência da própria insuficiência. Ao contrário de outros defeitos, e contrariando o senso comum, a criança com D.I. não se percebe deficiente ou inferior, gozando de boa autoestima. Enquanto o cego sabe que não enxerga ou o surdo que não ouve, o deficiente intelectual acredita que tudo vai bem com ele (Vigotsky, 1997). Desta feita, como ter consciência do que não se sente?

Apesar da impossibilidade da *supercompensação* ocorrer nas pessoas com D.I. da mesma forma que se processa nas que apresentam outras deficiências, esse meio de desenvolvimento não se anula. Entretanto, a maior barreira para esse processo pode ser o preconceito, personificado na concepção de que tais pessoas são incapazes.

Nas pessoas com D.I., Vigotsky (1997) ressalta a substituição das operações superiores, que consiste na troca de funções psicológicas impossibilitadas pelo *defeito*, por outras, na resolução de um problema. Para que este processo aconteça, tanto o afeto como a coletividade são imprescindíveis, já que “o pensamento não motivado afetivamente é tão impossível como uma ação sem causa” (p.266).

Em relação à coletividade, Vigotsky descobriu que as crianças podem desenvolver, em companhia e com a colaboração de pessoas mais capazes, ações que ultrapassam suas capacidades. Para Vigotsky (1984; 1997; 2001), a maior dificuldade de desenvolvimento das crianças com D.I. reside no fato de que as pessoas que normalmente as assistem as nivelam em um patamar intelectual muito baixo, não lhes fornecendo desafios cognitivos. Assim, ressalta a importância da aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento de funções psíquicas ainda em estado de maturação, defendendo, em especial, o ensino formal, por requerer, em sua apreensão, o uso do pensamento consciente e lógico.

Considerando que, para Vigotsky, a promoção do desenvolvimento humano decorre por meio de aprendizagens formais e informais e pelo processo de *internalização* de condutas, seus estudos são vistos como contribuições favoráveis aos que defendem o paradigma da inclusão escolar (Escórcio, 2008).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já garantia que a educação básica deveria ser para todos. Mas a palavra “preferencialmente”, inserida na lei, acabou por reforçar o paradigma da integração, segundo o qual os alunos com D.I. somente seriam incluídos nas classes regulares se demonstrassem competência acadêmica para tanto (Gomes et al, 2007).

Esforços legais efetivaram-se para que a inclusão escolar acontecesse no país, como a Resolução nº 4, de outubro de 2009, do Ministério da Educação, que reitera o direito dos alunos de participar das salas de aula regulares e ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, modalidade da educação especial, em turno contrário. Com relação ao direito de voz dessas pessoas, existe a convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2008; 2009).

Apesar da forte defesa ao movimento de inclusão escolar, a obrigatoriedade de se receber alunos com D.I. nas escolas regulares suscita ainda muitas discussões entre os estudiosos. Há os que defendem a total inclusão dos alunos, como Batista e Mantoan (2007) e os que apontam as fragilidades do movimento, como Voltolini (2004), Almeida (2006) e Mendes (2006), desvelando seus bastidores e, sobretudo, a ideologia reformista neoliberal, no discurso governamental sobre o respeito à diversidade.

Apesar das controvérsias e das polêmicas em torno da inclusão escolar, uma realidade se impõe: legalmente, essa prática está regulamentada e aprovada. Apesar disso, uma grande parcela de jovens com D.I., em idade escolar, não exerce esse direito, no Distrito Federal.

Método

O estudo focalizou as concepções de pais e de alunos com D.I., acerca da sua trajetória escolar não-inclusiva, com a idéia diretriz de que aquela era determinada, principalmente, pelos pais e não pelos alunos. Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa consistiu em apreender as concepções de alunos diagnosticados com deficiência intelectual, e de seus pais, sobre as razões de sua não-inclusão em classes regulares de ensino. Como objetivos específicos, investigaram-se as concepções sobre o diagnóstico da D.I.; os impedimentos para os alunos frequentarem as classes regulares; as potencialidades dos sujeitos com D.I.; o ambiente escolar que os assiste; a avaliação da trajetória escolar; as informações



sobre o direito à inclusão escolar e as expectativas futuras, relativas aos projetos de vida pessoal e escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Participaram da pesquisa 12 alunos, matriculados em Classes Especiais ou em Centros de Ensino Especial, no DF, com idades entre 12 e 16 anos, exceto uma aluna, com 20 anos de idade. Foram 7 alunos do sexo masculino e 5 do feminino. Por dificuldades na compreensão da fala de 2 alunos, estes não tiveram sua entrevista analisada. Foram entrevistadas 11 mães e 01 avó, com idades entre trinta e sessenta e oito anos. Nenhum pai participou da pesquisa. Vale ressaltar a baixa escolarização e as condições socioeconômicas desfavoráveis da maioria dos participantes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido previamente esclarecidos sobre os objetivos do estudo, respeitando-se, assim, as exigências éticas da pesquisa social. Na coleta de dados, optou-se pelo instrumento da entrevista semiestruturada, cujas respostas foram gravadas e transcritas. Na análise de conteúdo das falas, foram elaborados sete núcleos de significação e de sentido, conforme proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006), discutidos e interpretados à luz da perspectiva teórica aqui referenciada. Os alunos e seus responsáveis foram identificados pelas iniciais de seus nomes. A sigla D^a (Dona) precede as iniciais das responsáveis e a letra E se refere à entrevistadora; as demais iniciais se referem aos alunos.

Resultados e Discussão: Os Núcleos de Significação e Sentido

Primeiro núcleo: o diagnóstico de deficiência intelectual

A relevância desse núcleo decorre do pressuposto de que as concepções acerca do diagnóstico e do desenvolvimento cognitivo da pessoa com D.I. sustentam as justificativas de exclusão dos alunos das classes regulares de ensino.

Com exceção de uma mãe, todos os participantes, alunos e suas respectivas responsáveis, referiram-se às dificuldades cognitivas dos estudantes, utilizando termos como “deficiência/problema mental ou na cabeça”.

E – D^a Lu, o que a senhora sabe sobre o diagnóstico da F.?

D^a LU – Ah! [...] *problema mental*.

...

E – Já falaram pra’ você por que você tem esta dificuldade?

JÁ – *É porque eu tenho um problema na cabeça*.

J1 – Porque eu tenho uma deficiência na cabeça.

Segundo Silveira e Neves (2006), a família tende a reproduzir explicações difundidas pelo senso comum quando não consegue compreender o diagnóstico dos filhos. As falas sugeriram que esse entendimento pode ter sido também oriundo de contatos com médicos, pedagogos e psicólogos, que concebem a deficiência de modo organicista, definindo o desenvolvimento dos alunos conforme suas idades mentais.

Dª M.L. – O médico falou que uma parte dela é formada e a outra não. Então o estudo não entra.

...

FB – [...] professor falou que eu não aprendo nada.

Assim, como foi no século XIX, a hegemonia médica e pedagógica parece persistir, influenciando na escolarização e nos relacionamentos dos alunos com D.I. (Bairros, 2008; Balduino, 2006). Apesar da maioria concordante, como nos estudos de Pereira (2009), nem todas as mães aceitavam passivamente as certezas negativas acerca de seus filhos:

Dª Fi – Acho que é tudo “furado”, você tá acompanhando aquele aluno o ano todo, seu filho, tá! Aí chega final do ano, vai à psicóloga, vai a uma orientadora, vai não sei mais a quem, que “passaram” o ano inteiro sem dar assistência à criança. Como é que pode julgar, analisar uma criança em meia hora?

Em síntese, este núcleo de significação apontou que a maioria dos entrevistados possuía pouca ou nenhuma informação correta sobre a deficiência intelectual e os procedimentos da avaliação diagnóstica, não tendo condições efetivas de aprofundar a análise. Ficou evidenciada, com algumas exceções, a aceitação passiva do diagnóstico e das orientações advindas de médicos e profissionais da educação, que excluía, justamente os interessados, do processo de avaliação diagnóstica e das decisões que, indiretamente, interferiam na escolarização e nos relacionamentos sociais e familiares dos alunos com deficiência intelectual.

Segundo núcleo: a educação especial

Concordar ou não com o diagnóstico de D.I. significava aceitar o tipo de escolarização que, frequentemente, é imposto aos adolescentes assim avaliados?



Este núcleo objetivou apreender as razões pelas quais mães e alunos explicam e justificam a escolarização exclusivamente no ensino especial.

As doze responsáveis foram unânimes em afirmar que os filhos freqüentavam a educação especial por orientação, requisição ou imposição de profissionais da educação, de classes regulares e especiais, devido às dificuldades de “desempenho escolar e de comportamento” dos alunos. Estes corroboraram as falas das mães, adicionando relatos sobre as sucessivas reprovações no ensino regular e a recusa das escolas em acolhê-los. Freitas (2003) chama a atenção para o fato de que a escola tende a excluir aqueles que destoam de seu modelo homogeneizante.

D^a LU – Não é porque eu quero. É porque só o colégio que pegava ela aqui. [...] Não, não concordo. Porque eu já tenho visto gente pior do que ela, né, e estuda em outros colégios.

D^a AL – Ele já veio da escola normal... como ele “num” teve rendimento em nada, eles mandaram procurar centro de ensino especial pra’ ele.

...

F – Eu reprovei já duas vezes!

E – Alguém já te falou porque você reprovou?

F – Porque “tava” aprontando na escola...

E – Nunca foi pra’outra escola?

A – [...] eu já fui! [...] Lá, lá, lá onde eu moro. Que lá, lá não me aceita...

O medo de que os filhos sofressem discriminação, na escola regular, foi uma das principais justificativas apresentadas por algumas mães para que eles estudassem exclusivamente na educação especial. Apesar de estudos indicarem que alunos com D.I. podem se beneficiar do ambiente da classe regular e interagir com os colegas (Bairros, 2008), o receio das mães não é infundado. Pesquisas demonstram que a discriminação e/ou preconceito é uma atitude ainda presente nas escolas, em especial naquelas onde não há uma disponibilidade da comunidade escolar em acolher esses alunos (Carvalho, 2007; Balduino, 2006).

Outra razão, evidenciada na fala de uma das mães, remete a uma questão merecedora de destaque e comum a todos os alunos entrevistados: a idade avançada e o regime seriado. Se respeitada a seriação, o jovem com D.I. deveria ser incluído em turmas com crianças bem mais novas, já que não teria como acompanhar, em termos de desempenho escolar, uma turma de alunos com a mesma idade que a sua.

D^a FI – Mas agora, eu acho que a idade, pela idade vai ser mais complicado, porque ele teria que pegar crianças de 6, 7 anos e ele já está grande pra’ pegar crianças dessa idade, né?

E – Mas, neste caso, ele está no Centro mais pelo seu desejo?

D^a FI – Seria, né...

Percebeu-se, no discurso das mães e, em especial, na fala da maioria dos alunos, que a aquisição das habilidades de leitura e de escrita lhes concederia o “direito” ou a condição necessária para que deixassem a educação especial.

E – Qual a maior dificuldade que você enfrenta pra’ mudar de colégio?

A – Pra’ mim, escrever... sei lá. Se, se eu soubesse ler “num tava” nesse colégio, não.

Esta suposta “condição” contraria a proposta de inclusão escolar que, legalmente, não condiciona a capacidade dos alunos de acompanhar o conteúdo à inserção dos mesmos na educação regular. A crença de que o aluno deve acompanhar o conteúdo, obedecendo a tempos pré-estabelecidos, como norma para todos, é criticada por Vigotsky (2001) e Gomes e Rey (2008), já que a capacidade de interação dos alunos com o ambiente escolar e com os que dele fazem parte também deve ser considerada como um dos fatores propulsores de desenvolvimento e de aprendizado.

Concluindo este núcleo, infere-se que a dificuldade desses alunos na realização das atividades escolares, sobretudo as que fazem apelo às funções cognitivas e às habilidades psicomotoras, acaba sendo causa e efeito, de um lado, da discriminação percebida pelos sujeitos e, de outro, da permanência dos estudantes tão somente no ensino especial.

Terceiro núcleo: as potencialidades e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual

D^a RAI – Ele vai além, gosta de trabalhar, conhece e faz o nome dele [...]. Ele sabe pegar o ônibus pra’ qualquer lugar.

D^a LU – Ela tem vontade de tudo, de fazer tudo, tem vontade de trabalhar.

D^a ML – [...] Gosta de passear, estudar, vir pra’ escola.

D^a AL – [...], mas pra’ outras coisas ele é muito inteligente. Ele é uma pessoa



boa, quem vê assim “num” pensa que ele tem nada...

Dª FE – [...] no meio das crianças se comporta normalmente, sabe se virar, sabe muita coisa [...].

As falas das mães ilustram algumas das habilidades e qualidades dos alunos, desde o uso de eletrônicos a aspectos da personalidade como bondade, lealdade e, contrariando a deficiência diagnosticada, iniciativa para o trabalho e para a aprendizagem.

Da mesma forma, os alunos ressaltaram que eram “espertos” e bem quistos por outras pessoas, dentre outras qualidades apontadas.

A – [...] andar de bicicleta, fazer ginástica, correr na rua. [...] Vixe! Um monte de coisa!

W – [...] falam que eu sou um menino bom.

FB – Escrever meu nome e fazer tudo sozinha!

Em relação às dificuldades relatadas, a grande maioria se refere às ligadas ao processo de escolarização, sobretudo o não-aprendizado da leitura e da escrita e suas conseqüências, no desempenho escolar.

Dª M.L – Fora ler e escrever, tudo é bom. Gosta de passear, estudar, vir pra escola.

Dª LU – Ela tem vontade de tudo, de fazer tudo, tem vontade de trabalhar, de aprender a ler, ela não sabe é juntar as “letra”, mas ela sabe todas as “letra” [...].

Dª DA – Só que a dificuldade dela é na aprendizagem. [...] Porque ela não acompanha. Não é porque ela é agressiva de jeito nenhum.

...

E – Você tem dificuldade pra’ aprender?

F – (Aluno meneia a cabeça positivamente).

E – Qual é a sua dificuldade pra’ aprender?

F – Eu já sei “lê” tudo.

E – Sabe?

F – Sei.

E – Mas qual a dificuldade que você tem?

F – E só de ajuntar.

E – Ah! De juntar o quê?

F – As letras.

Já as potencialidades percebidas e destacadas indicam comportamento adaptativo, habilidades conceituais, sociais e práticas, bem como aceitação e autoestima dos alunos com D.I. Por outro lado, as dificuldades referidas dizem respeito tão somente ao não aprendizado de conteúdos escolares, notadamente leitura e escrita. Segundo a AAIDD – Associação de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – (Schalock et al., 2010), uma pessoa não pode ser diagnosticada com D.I. somente por suas dificuldades escolares, pois os obstáculos que dificultam o aprendizado podem provir de outras causas ou transtornos ou de inadequadas condições de escolarização. Nesta perspectiva, a questão do diagnóstico, em alguns casos, resta bastante controversa e afeta as concepções e as práticas pedagógicas, podendo comprometer o processo de desenvolvimento e de escolarização de alunos com suposta deficiência intelectual.

Quarto núcleo: a educação especial

Este núcleo trata da avaliação da educação especial, pelos participantes, por meio de comentários e ressalvas feitos ao ambiente escolar e às intervenções pedagógicas junto aos alunos, e das expectativas de escolarização.

Todos os jovens, com exceção de uma aluna, afirmaram ter uma boa impressão do ambiente escolar que os assiste, em especial pela atenção recebida do professor e pelas atividades desenvolvidas, destacando as de interação social e práticas cotidianas.

JO – Acho bom, “tê” a minha professora por perto, “tê” as “minha”, meus “amigo” por perto, tem a minha professora que me ajuda todo dia... [...] tem, tem o professor W.

F – Porque tudo! Tem horta, tem tudo!

As responsáveis pelos alunos ressaltaram a ausência de discriminação, as facilidades de transporte e a evolução no desenvolvimento de seus filhos, em especial nas habilidades adaptativas e de convivência social. Mas, na fala da maioria das mães, compareceu a queixa de que a escola deveria investir mais na aprendizagem dos alunos, em especial na aquisição da leitura e da escrita:

Dª FI – Olha, o Centro eu gosto, mas lá tem aquele problema, lá assim é mais



pra' brincar sabe, desenvolver habilidades que as crianças "tenha" e eu não concordo muito com isso... Ela tem que ser estimulada, tem que tentar abstrair [...] É pra ele aprender a ler, aprender a escrever. Eu me preocupo com isso e o Centro, não. Ele se preocupa com a criança "ta" brincando, "ta" fazendo igual... comida! Eu não concordo mesmo! Eu não acho que é o momento, não é hora de ficar nesse negócio, talvez eu até "teja" errada... mas eu não quero só meu filho fazendo bolo, eu não quero isso pra ele [...].

D^a LU – É... eu agradeço a essa escola, porque a outra "num" ia pegá-la. [...] ela tem vontade de aprender a ler. Todo ano eu venho aqui pedir pra transferir ela pra' outro colégio. Porque é a vontade dela, o sonho dela! Aprender.

Diversas pesquisas, como as desenvolvidos por Dessen e Silva (2007), Tessaro (2005) e Carvalho (2007) revelam que alguns professores não investem no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência, por acreditar que o afeto que lhes dedicam seja suficiente. De acordo com Vigotsky (1984; 1997; 2001), as atividades práticas poderiam constituir-se nos conhecimentos espontâneos, já internalizados, necessários para que, a partir daqueles, os estudantes elaborem conceitos mais abstratos, libertando-se da concretude de suas ações. Estudos atuais comprovam essa perspectiva e demonstram que pessoas com D.I. podem aprender conceitos mais elaborados (Batista & Mantoan, 2007). Uma das mães, intuitivamente, corrobora essa convicção, ao afirmar que "havia ouvido falar" que alunos com Síndrome de Down, assim como seu filho, estavam sendo alfabetizados em outros estados brasileiros.

Com relação à avaliação feita pelos alunos, dois estudantes denotaram perceber a ausência de progressão do regime educacional que integravam e que diferia do ensino regular:

E – Alguém já te explicou por que você fica sempre na mesma série e não passa de ano?

F – Porque é ensino especial! Não tem que passar.

Uma das mães relatou que a filha sentia "vergonha" de ir à classe especial, sentindo-se constrangida diante dos colegas da classe comum. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (BRASIL, 1990), adolescentes devem ser resguardados de situações vexatórias.

Outra questão que merece destaque refere-se à compreensão, de uma das

mães, de que “a escola ideal seria a que tivesse alunos menos comprometidos do que a sua filha”. A fala da mãe é corroborada por estudos que denunciam a tendência das pessoas à homogeneidade, atitude que se reflete e se reproduz na escola (Bairros, 2008). Por outro lado, Vigotsky (1984) defende a necessidade de o sujeito em desenvolvimento interagir com pessoas mais competentes, sobretudo em situações de aprendizagem formal.

Concluindo, percebeu-se que a maioria dos entrevistados avaliava positivamente o ambiente escolar da educação especial, pela segurança que proporcionava, pelas atividades lúdicas que realizava e pela atenção dos professores com os alunos. Mas, reconheciam que poucos investimentos estavam sendo feitos, no âmbito da prática pedagógica, visando à aprendizagem efetiva dos estudantes.

Em seus estudos sobre *defectologia*, Vigotsky (1997) propunha que pessoas com D.I. deveriam ser estimuladas a pensar, de modo a que seus processos mentais fossem “libertos” das ações concretas para ações em pensamento, ao invés de se manter a intervenção pedagógica em atividades já dominadas pelos sujeitos. Segundo o autor, as pessoas aprendem a ler, a escrever e, também, a viver em sociedade, a partir de um processo mediado semioticamente por outras mais capazes, no plano de inter-relação, seja pela imitação seja pela instrução. A mediação semiótica permite operar com signos exteriores que, ao longo do desenvolvimento e do processo de aprendizagem, serão internalizados, isto é, serão transformados para se constituir em funcionamento psíquico interno, intra-subjetivo.

Assim, considerando-se os estudos de Vigotsky, o investimento na aprendizagem da leitura e da escrita e em outros conteúdos de natureza sócio-cognitiva poderia constituir-se em um dos mais importantes motivos de esforços dos professores da educação especial, no atendimento educacional aos alunos com D.I., em especial pelo grau de abstração que essas atividades requerem.

Quinto Núcleo: inclusão escolar – de direito, mas não de fato

São aqui analisadas as concepções que as mães e os alunos têm do direito à inclusão escolar, o desejo dos estudantes de participar da escolarização regular e como as mães se posicionavam frente ao interesse de seus filhos.

Todos os participantes demonstraram não possuir informações corretas acerca do processo de inclusão escolar, revelando concepções e crenças contraditórias e, por



vezes, surpreendentes sobre a questão.

E – Já ouviu falar sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência?

A – Já . Cadeira de roda, é... mão é , é “coisada”, é... cego e... deixa eu ver... esqueci também. É... na, na, do, tem cadeira de roda e tem gente que fica se batendo todo. Fica pulando, fica fazendo um monte de coisa.

O desconhecimento da proposta educacional e das finalidades da inclusão escolar era tão expressivo que quatro mães acreditavam que *a inclusão consistia na inserção dos filhos nas classes especiais*:

D^a O – [...] inclusão que eles falam é “botar” esses “menino” que tem esse problema separado, num ensino mais específico, mas só eles, né, não misturado com os outros alunos que “sabe” ler que “sabe” escrever, que “sabe” fazer tudo. Eu entendo assim.

Contrariamente ao regime de inclusão escolar, a organização descrita pelas mães remonta ao regime de *integração* que, segundo Mendes (2006), mostrou-se tão segregador quanto o das escolas especiais, fato este percebido também por uma das mães, que o nomeou “*regime de exclusão*”.

Para que a investigação prosseguisse, foi necessário explicar aos participantes em que consistia a inclusão escolar.

Oito alunos relataram que gostariam de estudar em escolas e salas de aula com alunos “normais”, mesmo alertados sobre a possibilidade de sofrerem discriminação ou virem a apresentar dificuldade em acompanhar os conteúdos escolares.

E – Você tem medo de ir pra’ outra escola?

F – Hum, hum! (*meneia a cabeça negativamente*)

E – [...] Já falei, não ia ser igual ao Centro... ia ter menino lá que sabe ler e tudo, podia te “xingar”...Você ia querer, mesmo assim?

F – Ia!

E – E se os meninos te xingassem lá, o que você.. (aluno interrompe)

F – Eu xingava ele, também...

Apenas dois alunos manifestaram-se contrários à inclusão, sendo que um fez ressalvas ao ambiente da escola e o outro ao constrangimento de não saber ler e escrever. Entretanto, ambas as falas apresentaram contradições, visto que, no

decorrer da entrevista, os alunos também manifestaram desejo de participar das escolas regulares. Segundo Tessaro (2005), alunos com D.I. demonstram desejo de estar inseridos no mesmo ambiente escolar que as pessoas “normais”.

Os alunos que gostariam de frequentar as escolas regulares, quando interpelados sobre as unidades de ensino de sua preferência, indicaram aquelas com estudantes da sua faixa etária ou com pessoas por quem nutriam laços afetivos. Quando questionados se já haviam manifestado esse desejo a outras pessoas e o que os impedia de frequentar as escolas regulares, os alunos alegaram ser a própria família ou profissionais da educação especial que impediam o seu acesso.

Cinco mães afirmaram que o regime de inclusão não seria benéfico para os filhos, devido à quantidade maior de alunos nas séries regulares, ao despreparo dos professores, à discriminação dos demais alunos e às dificuldades de aprendizagem de seus filhos. Destas mães, três afirmaram que não permitiram que os filhos participassem do regime de inclusão, mesmo mediante sua solicitação explícita:

Dª RAI - Ele falou pra' mim que quer, eu falo assim: “se você ficar normal você vem, mas se não ficar, se não vem não! Uma sala com “75” alunos, vê se tem condição! E ele quer ficar lá!

Estudos como os de Silveira e Neves (2006) apontam que a inclusão social e escolar de alunos com deficiência é determinada pelos pais que, em alguns casos, baseiam as suas escolhas em concepções oriundas de visões medicalizadas e *biologizantes* do desenvolvimento humano. O desrespeito ao desejo dos alunos, no que concerne a sua opção de escolarização regular, como evidenciado na fala de algumas mães, contraria a Resolução da ONU (Brasil, 2008), promulgada exatamente para que pessoas com D.I. não sejam privadas de opinar e decidir sobre questões relacionadas às suas próprias vidas.

Por outro lado, após terem sido esclarecidas sobre o regime de inclusão escolar, sete das entrevistadas manifestaram-se favoráveis à inclusão dos filhos, mas afirmaram que a decisão não dependia delas e sim das escolas regulares e dos profissionais da educação especial, a quem cabia a palavra final sobre a inclusão escolar de seus filhos.

Percebeu-se, na análise deste núcleo, a *ausência de empoderamento* dos alunos, pois pais e escolas especiais e/ou regulares, mesmo que indiretamente, contrariam, dificultam ou impedem o direito do aluno à escolarização regular. A



educação especial é vista como o único destino escolar dos alunos com deficiência intelectual.

A despeito das dificuldades, pelo menos duas mães mostraram-se dispostas a atender ao desejo dos filhos, caso estes demonstrassem vontade de participar da escolarização inclusiva. Estudos como os de Pereira (2009) relatam que alguns pais contrariam a negativa das escolas, inserindo os filhos por força de lei nas classes regulares de ensino, mesmos cientes do risco de os filhos não serem bem aceitos no ambiente escolar. Nestes casos, a lei torna-se aliada de alguns pais e alunos que desejam gozar o direito de acesso às escolas regulares.

Sexto núcleo: concepções acerca do desempenho escolar

Qual o sentimento nutrido pelos alunos quando, ao final do ano letivo, ou mesmo no início, percebiam que repetiriam a mesma série escolar? E, da mesma forma, as mães, que reação esboçavam frente à retenção na série, sinônimo de fracasso escolar?

Dos entrevistados, sete alunos relataram ter nutrido sentimentos negativos por não “passarem de ano”, como tristeza, frustração ou raiva.

D – Triste! [...] todo mundo “ta” sorrindo da minha cara [...].

JE – Eu fico com raiva!

W – [...] Eu sentia é muito ruim.

Já as mães, de um modo geral, expressaram um sofrimento calado, não compartilhado, frente às dificuldades de aprovação escolar dos filhos.

D^a ML – Eu fico chateada assim... só eu. [...] é de mim mesmo. Dentro de mim mesmo, sem passar nada pra ela. Eu fico triste do problema dela assim, “tadinha”, uma menina bonita, já com 16 anos, não tem leitura nenhuma, não sabe ler nem escrever...

Apenas duas mães percebiam como positivas as sucessivas reprovações dos filhos, compreendidas como “não tendo jeito” e compensadas pelo carinho e proteção que a educação especial lhes dispensava. No entanto, expressaram ter “medo do futuro”, vislumbrando a possibilidade de os pais virem um dia a faltar ou do ensino especial encerrar o atendimento educacional aos seus filhos. Outras participantes

mostraram-se indiferentes às reprovações escolares, pela certeza da incapacidade “mental” dos filhos. Estudos sobre concepções de pais, desenvolvidos por Silveira e Neves (2006), corroboram os sentimentos dessas mães, ao afirmar que alguns pais desconhecem a complexidade e os caminhos peculiares de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com D.I. e, por isso, nutrem convicções e certezas de que o desenvolvimento dos filhos será sempre lento e limitado.

D^a M.H – [...] ah, nada não, eu já sabia que ele nunca ia aprender nada!

D^a RAI – Eu sinto feliz porque aqui é o lugar dele [...] porque sabe que aqui ele já tem 11 anos.

Assim, pôde-se perceber que a maioria das mães e dos alunos nutria sentimentos negativos em relação ao fracasso escolar, sobretudo tristeza, frustração e conformismo, associados a um assujeitamento ao discurso pedagógico hegemônico, cujas profecias autorealizadoras marcam e selam as trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual.

Sétimo núcleo: expectativas de futuro

Este núcleo trata de expectativas futuras, relativas aos projetos de vida dos jovens com deficiência intelectual.

Quatro alunos manifestaram o desejo de casar e ter filhos. Com relação ao futuro profissional, sete alunos nutriam altas expectativas acerca da sua escolarização e projetavam, para o futuro, participar ativamente da sociedade e desempenhar profissões de grande prestígio.

E – Você vai querer trabalhar em quê?

A – *De polícia.*

FB – *Doutora.*

JO – [...] *“professô” de informática.*

D – *Modelo.*

Vale lembrar, aqui, as observações de Vigotsky (1997) a propósito das dificuldades das crianças com D.I. nos processos compensatórios, pela ausência de tomada de consciência da própria insuficiência.

Contrariamente aos alunos, oito mães entrevistadas nutriam baixas expectativas



em relação ao futuro de seus filhos.

D^a. L - [...] “aprendê” a “lê” [...] eu tenho essa esperança ainda, né.

Acompanhando o pensamento de algumas mães, três alunos manifestaram interesse em realizar trabalhos que requeriam pouca ou nenhuma escolarização, como “trabalhar na enxada”, acenando na direção do que afirmam Dessen e Silva (2007), de que valores e crenças dos pais exercem influência sobre os filhos. Não obstante, quatro mães, ao final da entrevista, ampliaram o horizonte de possibilidades futuras dos filhos, estimando que viriam a superar as dificuldades atuais.

Uma das mães referiu-se a uma questão delicada e complexa, que envolve desdobramentos familiares, sociais e político-educacionais, ao ressaltar a preocupação com o futuro do filho, diagnosticado como deficiente intelectual e, aos 17 anos, ainda não alfabetizado, quando a educação especial não mais o acolher nas suas unidades de ensino.

Este núcleo demonstrou que a maioria dos jovens projeta sonhos de grandes realizações no futuro, diferentemente da maioria de seus pais. Apontou, também, para uma situação dramática, vivida por muitos alunos da educação especial. Alguns têm idade avançada, precárias aquisições escolares e não estão incluídos de forma participativa na sociedade, no presente. Assim, que futuro, de fato, os aguarda?

Considerações Finais

O estudo das concepções de alunos com D.I., e de seus pais, permitiu inferir que a maioria dos jovens encontrava-se à margem da inclusão escolar por decisão de seus responsáveis, influenciados por suas convicções e crenças pessoais e por profissionais das áreas médica e educacional. Em contraste, a maioria dos alunos expressou, de forma ora coerente ora contraditória e ambivalente, o desejo de participar, de algum modo, da educação regular. É preciso levar em consideração, entretanto, que as razões que levam os pais a decidir pela não-inclusão escolar de seus filhos com D.I., para além das questões de ordem subjetiva, abarcam situações muito complexas, associadas às condições sócio-econômicas e culturais da família, às concepções e práticas pedagógicas escolares e à construção do conceito de deficiência intelectual no imaginário social.

Como pôde ser observada, a “opção” pelo ensino especial revelou nuances e

ambivalências nas concepções e atitudes dos pais dos alunos sobre a D.I., a escolarização dos filhos e seus direitos e deveres concernentes à inclusão escolar. Percebeu-se que a escolarização exclusivamente “especial” dos estudantes traz, no seu bojo, sentimentos conflitantes de impotência, frustração, conformismo e gratidão, em torno dos quais se elabora a construção, ainda precária, de algumas queixas frente a uma escolarização muitas vezes concebida como imposta ou como única via possível de acesso do aluno com D.I. à rede escolar de ensino.

Frente à situação de exclusão de jovens com D.I. da escola regular, fenômeno apreendido nos relatos dos participantes, no contexto desta pesquisa, algumas considerações finais merecem destaque.

Com relação à necessidade de aprendizagem e de interação social de alunos com D.I. com pessoas mais capazes, propõe-se que sejam incluídos em classes de aula regular, com idades compatíveis às suas e que se beneficiem das adequações curriculares (Brasil, 1991), para evitar sucessivas reprovações. É fundamental que as escolas e os professores tenham disponibilidade, sensibilidade e competências pedagógicas para acolher e conduzir o processo de desenvolvimento e de aprendizagem desses alunos. Em turno contrário, a educação especial poderia ser ofertada aos estudantes no próprio Centro de Ensino, ao invés das salas de recurso das escolas regulares, que normalmente atendem a um número maior de alunos e carecem de espaço físico apropriado. A perspectiva é sempre a promoção do aprendizado, onde a alfabetização, exemplo de aprendizagem formal, deve ser perseguida e jamais relegada a um segundo plano.

Espera-se, ainda, no que concerne à inclusão escolar de alunos com D.I., que pais e professores se sensibilizem diante do desejo de aprender de seus filhos/alunos e lhe atribua significado, sentido e reconhecimento, condição essencial de maior empoderamento dos sujeitos na condução de sua trajetória escolar e na construção da cidadania.

Concluindo, reitera-se a posição de Vigotsky (1984; 1997; 2001), de que o desenvolvimento da pessoa com D.I. é impulsionado pela aprendizagem, em especial a formal, que introduz a aquisição da leitura e da escrita e o ensino dos conceitos científicos, que exigem um grau notável de abstração e de ações em pensamento e criam condições para que os alunos se libertem da concretude das situações práticas.

Os jovens alunos com D.I. participantes desta pesquisa, mostraram-se desejosos de serem escutados. Alguns poucos, aqui, tiveram voz. Mas eles são



muitos e resta esperar que sua demanda e seu desejo de desenvolvimento, de aprendizagem e de cidadania venham a ser acolhidos e escutados pelo Outro, na família, na escola e na sociedade.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia e profissão*, 26(2), 222-245.
- Almeida, S. F. C. (2006). Inclusão Escolar: “do politicamente correto” à política da ética do sujeito no campo da educação. Anais do 5o Colóquio da LEPSI IP/FE-USP. São Paulo.
- Bairros, R. A. (2008). *A Educação como direito: a inclusão de educandos com deficiência mental no ensino formal em Lages-S.C.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense.
- Balduino, M. M. M. (2006). *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores.* Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília.
- Batista, C. A. M., & Mantoan, M. T. E. (2007). Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In MEC/SEESP (Ed.). *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (pp. 13-44). São Paulo: MEC/SEESP.
- Brasil, Presidência da República (1990). Lei 8069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
- Brasil, Ministério Público da União/Ministério Público Federal (2004). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, *Cartilha do Ministério público sobre os direitos dos alunos com Deficiência*. Brasília, DF.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil, Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (2009). *Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
- Brasil, Presidência da República (2008). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília.
- Brasil. *Censo escolar 2009 – Rede Pública*. Brasília: Publicações da SEDF, Governo

do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação.

- Carvalho, E. N. S. (2007). *Interação entre pares na educação infantil: Inclusão-exclusão de crianças com Deficiência Intelectual*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília.
- Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2007). Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 13*(3), 429-446.
- Escórcio, D. C. M. (2008). *A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Freitas, L. C. (2003). *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Gomes, C., & Rey, L. F. G. (2008). Psicologia e Inclusão: Aspectos Subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*(1), 52-62.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial, 11*(33), 387-405.
- Pereira, M. C. L. (2009). *Pais de alunos autistas: Relatos de expectativas, experiências e concepções em Inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília.
- Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como um tema fundamental em formacion de maestros. In K. Krainer & F. Goffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.
- Schalock, R. L. et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: AAIDD.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla. *Psicologia: teoria e pesquisa, 22*(1), 79- 88.
- Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (1984). *A formação social da Mente*. São Paulo: USP.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Moscu.
- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo:



Martins, Fontes.

Voltolini, R. (2004). Psicanálise e Inclusão Escolar: Direito ou Sintoma? *Estilos da Clínica*, 9(16,), 92-101.