

O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO SOCIAL DO DEFICIENTE MENTAL¹

Rita Vieira de Figueiredo Boneti²

A inclusão social das pessoas portadoras de deficiência intelectual se constitui uma questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade. Esta inclusão social se promoverá pela criação das condições que favoreçam ao máximo a autonomia dessas pessoas na comunidade. Numa sociedade marcada por enormes desigualdades sócio-econômicas e culturais como a nossa, a escola desempenha um papel fundamental na promoção dessas condições. Sua importância consiste tanto no que se refere a formação dessas pessoas, através da apropriação do saber, quanto na criação de um espaço real de ação e interação que favoreça o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sócio-cultural. Segundo Weschenfelder (1996:16), "A identidade sócio-cultural é construída ao longo de um processo de interação da criança com os diferentes grupos de que participa-familiar, vizinhança, escola- onde vai tecendo uma rede marcada pela multiplicidade de significados simbólicos". Na escola, as diferenças vivenciadas por cada criança vêm à tona e podem ser confirmadas e valorizadas ou ao contrário rejeitadas e silenciadas. Weschenfelder prossegue sua análise afirmando que a visão do mundo infantil se constrói com base no diálogo entre a criança e os grupos sociais com os quais interage, estando a família na sua referência de base. Conforme Weschenfelder "a cultura escolar exclui e desvaloriza a cultura viva da qual participa a criança em seu processo de socialização, transformando o que seria um diálogo entre diferentes culturas, num monólogo onde a voz da criança não é ouvida"(p.16). A escola, entretanto, poderia se constituir em espaço privilegiado que permitisse a criança revelar e afirmar, através de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence. Deste modo, estaria contribuindo através da criação de um espaço real de ação e interação, com a inclusão social da criança.

¹ Boneti, R.V.F. O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental. In: Mantoan, M.T.E. org. **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema.** Editora Memnon, São Paulo, 1997.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Doutora (Ph.D) em Psicopedagogia pela Université Laval, Québec, Canadá.

A inclusão social implica na conquista do espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais através de uma participação real das pessoas como membros ativos e produtivos da sociedade, o que significa uma participação real na escola, no lazer e no trabalho. Esta é uma condição almejada não somente pelas pessoas portadoras de deficiência, mas por todos aqueles que são excluídos do processo produtivo da sociedade, e conseqüentemente, do direito à educação, saúde, moradia e lazer. "Esta condição caracteriza um processo social ativo de discriminação, estigmatização e expulsão de um conjunto de âmbitos sociais não determinados por decisões individuais "(Escorel, 1995:6).

O portador de deficiência está sujeito à exclusão social tanto por fatores sociais decorrentes da sua condição de classe, quanto por fatores individuais decorrentes da presença da deficiência. Logo, a luta pela inclusão social do deficiente se insere num movimento mais amplo da sociedade aquele que comporta também a luta pela eliminação das desigualdades sociais. A eliminação das desigualdades sociais traz como conseqüência o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. O direito do deficiente e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. Questionar esse direito seria retroceder no tempo que antecede as conquistas sociais. Mesmo que o acesso à escola não seja ainda na prática garantido a todos os portadores de deficiência, faz-se urgente incorporar na luta pela democratização da escola, a luta por uma educação de qualidade, educação esta que devemos objetivar para todos.

A diferença como enriquecimento do ato pedagógico

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, o que fortalece a identidade individual e coletiva, bem como, pelo respeito ao ato de aprender e de construir. Falamos aqui de uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. A educação inclusiva percebe a heterogeneidade como possibilidade de enriquecimento do grupo. Meirieu (in Geaudreau et Canavero,1990) afirma que a heterogeneidade dos alunos não é um fato propriamente escolar; não se constitui também num obstáculo o qual deva ser reduzido a qualquer preço, mas é uma oportunidade que deve ser aproveitada como possibilidade de construir-se uma sociedade nova, que respeite as diferenças, e que oportunize o desenvolvimento dos instrumentos conceituais essenciais na construção da

sociedade de amanhã. Partindo deste princípio, a presença do portador de deficiência na sala de ensino regular não representaria dificuldade mas ao contrário enriqueceria o ato pedagógico. O argumento de que a homogeneidade é um fator fundamental no desenvolvimento das atividades pedagógica não se sustenta pela própria inexistência dessa homogeneidade, seja na sala regular seja sala na especial de ensino. Bruininks (in Lambert,1978) demonstra que a heterogeneidade prevalece na classe especial e em muitos casos nas mesmas proporções que na classe regular. Isto, devido às correlações imperfeitas entre o QI (base da separação por nível) e os comportamentos exigidos pelas aprendizagens escolares, e, também, pela grande variação de idade cronológica que existe na classe especial. Constatada a impossibilidade de garantia da homogeneidade, poderia se argumentar a favor da segregação pela oferta de uma metodologia de ensino adequada às necessidades especiais dos alunos da classe especial. No entanto, como constataram Smicher et Bolm (citados por Lambert, 1978), ao invés de desenvolverem conteúdos e métodos de ensino especializados, grande número das classes especiais segue simplesmente o programa tradicional, mas com exigências reduzidas ao nível de aquisição dos conteúdos escolares. Por outro lado, a ausência de deficiência não garante por si só a homogeneidade da sala de aula. Cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais. Não se pode esperar que todos os alunos de uma sala apresentem características, interesses e ritmo de aprendizagem semelhantes. O desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

A inclusão do deficiente na escola e mais precisamente no ensino regular alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas deste aluno, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. "Isto requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. Desse modo, a presença de crianças portadoras de deficiência não se constitui num problema para a escola, mas numa possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos" (Boneti, 1993). Além disso, é importante reconhecer o que existe de construtivo para a criança considerada normal em interagir verdadeiramente com a criança deficiente (Geaudreau e Canavero,1990). Pesquisas tem demonstrado que esta interação apresenta efeitos positivos não somente nas atitudes dos estudantes portadores de deficiências, mas também nas daqueles considerados

normais (McCarthy & Stodden; Porman; Almond; Rodgers et Krug, in Saint Laurent, 1989).

Educação Inclusiva: implicações psicopedagógicas

O deficiente mental enquanto sujeito cognoscente almeja uma educação que favoreça ao máximo o desenvolvimento de suas estruturas lógicas através uma ação pedagógica que lhe possibilite construir e aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas em situações específicas. A possibilidade do deficiente mental interagir com o objeto de conhecimento e tirar proveito dessa interação tem sido demonstrada em diversas pesquisas (Boneti, 1995, 1996; Jatobá, 1995; Katims, 1995; Mantoan, 1987, 1991; Saint-Laurent, Giasson et Couture, 1994). Em estudo realizado com crianças em idade pré-escolar portadoras de deficiência mental constatamos que essas crianças elaboram esquemas de interpretação da linguagem escrita e passam por conflitos cognitivos semelhantes aqueles identificados por Emilia Ferreiro nas crianças "normais" (Boneti,1995). Em relação ao processo de evolução da linguagem escrita, Katims (1994) observou que crianças deficientes mentais progridem significativamente quando submetidas ao mesmo programa de estimulação da leitura que é oferecido às crianças "normais". Resultados semelhante foram obtidos por Saint-Laurent, Giasson et Couture, (1994). Mantoan (1987, 1991) comprovou experimentalmente que a solicitação do meio escolar resulta em benefícios para o desenvolvimento das estruturas lógicas concretas nos portadores de deficiência intelectual. Estes resultados apontam para a importância da influência do meio escolar no desenvolvimento das operações mentais dessas pessoas. A importância da interação do deficiente mental com o meio social foi abordada por Inhelder que estudou o desenvolvimento das estruturas lógicas nesta população. Segundo Inhelder (1963), o desenvolvimento das operações comporta um aspecto de equilíbrio individual interno e um aspecto social. As operações lógicas constituem um meio de troca entre o indivíduo e o grupo onde as regras operatórias se tornam regras sociais. Deste modo, segundo o sucesso ou fracasso do indivíduo nas suas trocas com o meio social, ele pode chegar a ultrapassar seu potencial esperado ou então ao contrário, no caso da falta de estimulação ou fracassos repetidos pode apresentar um desempenho inferior a sua capacidade. Esta situação segundo Inhelder é válida tanto para as pessoas ditas normais quanto para os portadores de deficiência intelectual.

Analisando a estrutura de raciocínio de pessoas portadoras de deficiência mental, Inhelder (1963) afirma que essa estrutura e a forma de justificativa de crianças de 13 anos portadoras de deficiência mental, são similares aquelas de crianças "normais" mais jovens

que se encontram na passagem do pensamento pré-operatório para o pensamento operatório. Conforme Inhelder os portadores de deficiência mental apresentam níveis intermediários de construções intelectuais e seguem com retardo e fixações o mesmo processo evolutivo que a criança "normal" sem, entretanto jamais chegar a um equilíbrio definitivo. Ou seja, o raciocínio da criança deficiente mental é móvel e em via de progressão ele é coerente, mas este estado de equilíbrio é instável uma vez que o raciocínio não tarda a parar em um nível intermediário que não permite alargar e generalizar a construção operatória para além das operações concretas.

Pesquisas mais recentes confirmam os resultados de Inhelder. Simeonsson e Rosenthal (1991) efetuaram uma exaustiva revisão de estudos desenvolvidos no quadro da teoria piagetiana. Esses estudos concluem que a sequência do desenvolvimento da criança deficiente seria a mesma que a da criança "normal". Entretanto o ritmo da passagem entre os diversos estágios seria caracterizado por importantes retardos nas deficientes. Quanto mais a deficiência é importante, mais lento é este ritmo. Segundo Paour (1988), os trabalhos de inspiração piagetiana que foram conduzidos após a obra de Inhelder (1963) confirmam que os instrumentos cognitivos construídos pelos deficientes mentais não são de natureza diferente daqueles construídos pelas crianças "normais". Os resultados de nossas pesquisas (Boneti, 1995, 1996) também confirmam a hipótese que, sobre o aspecto estrutural, a gênese operatória da criança deficiente é semelhante àquela das crianças "normais".

Entretanto conforme constatou Mantoan (1991), mesmo possuindo as estruturas, o deficiente mental nem sempre age de modo operatório. Nosso estudo sobre a interpretação da linguagem escrita (Boneti, 1995), revelou que em muitas situações a criança deficiente mental possuem os esquemas que lhe permitem proceder uma interpretação coerente, mas ela manifesta dificuldade na aplicação desses esquemas numa situação precisa. Três tipos de comportamentos foram observadas em relação a utilização dos esquemas de interpretação da escrita: os oscilantes, os hesitantes e os consistentes. Os primeiros procedem como se eles utilizassem esquemas que não estão ainda bem desenvolvidos. Os segundos se caracterizam por uma hesitação que indica que os esquemas estão presentes, mas que a criança encontra uma grande dificuldade para utilizá-los. Os últimos utilizam seus esquemas de forma bastante semelhante às crianças "normais" de mesma idade cronológica. Esses resultados, como os de Mantoan (1991), indicam que o deficiente experimenta uma grande dificuldade para fazer uso de sua capacidade na resolução de problemas. Entretanto, a presença desses esquemas de interpretação se constitui num indicador da evolução conceitual do deficiente. Isto conduz a uma atitude positiva frente a sua condição de educabilidade e permite concluir que mesmo experimentando dificuldade na construção e na aplicação de seus conhecimentos, o deficiente mental se beneficiaria de uma educação

que solicitasse o máximo de sua capacidade operatória. Neste sentido, o papel fundamental da escola no processo de inclusão social do deficiente mental não se resume apenas em poder desenvolver neles habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução intelectual.

Bibliografia

Boneti, R.V.F. (1995). L'emergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Québec- Tese de doutorado- Faculté des science de l'éducation-Université Laval.

Boneti, R.V.F. (1996). Le developpement du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle: l'interprétation du prénom. Archives de Psychologie, 64, 139-158, Suíça.

Boneti, R.V.F.(1993) A escola como lugar de integração (ou segregação?) da criança portadora de deficiência intelectual. (Prelo).Educação em Questão, Natal.

Escorel,S. (1995). Exclusão Social no Brasil Contemporâneo- um Fenômeno Socio-Cultuaral totalitário? XIX Encotro Anual da ANPOCS, Caxambú- Mg, 1995.

Geaudreau, J e Canevaro, A (1990). L'Éducation des Personnes Handicapées Hier et Aujourd'hui. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Inhelder, B. (1963) Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suisse.

Jatobá, C.M.R. (1995). Eles Conseguem Estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down. Natal -Dissertação de mestrado- Departamento de Educação- UFRN.

Katims, D. S. (1994). Emergency of literacy in preschool chidren with Ddsabilities. Learning Dishability Quarterly., 17, 58-69.

Lambert, J. L. (1978) Introduction à l'arriération mentale. Bruxelles, Pierre Mardaga, editeur.

Mantoan, M.T.E. (1987). Educação dos deficientes mentais- o itinerário de uma experiência. Campinas, São Paulo- Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação- UNICAMP.

Mantoan, M.T.E. (1991). A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Campinas, São Paulo- Tese de doutorado- Faculdade de Educação- UNICAMP.

Paour, J. L. (1988). Retard mental et aides cognitives in J. P.Caverni, C. Bastien, P.Mendelson & Tiberghien (Eds.) Psychologie cognitive: modèles et méthodes. (191-216). Grenoble, les presses de l'université grenoble.

Saint-Laurent, L. (1989) Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne. Apprentissage et Socialisation, V12, n.3. Québec, Université Laval.

Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Couture, C. Emergent literacy of children with intellectual disabilities. Soumis pour publication, 1994.

Simeonsson, R. J. e Rosenthal, S. L.(1991) Qualitative-developmental processes. In J. L. Matoson, e J. A. Mulick (Eds.), Handbook of Mental Retardation. (529-538). New York, Pergamon Publishing Corporation.

Weschenfelder, N.V (1996). O Universo Sociocultural da criança da Periferia de Ijuí e o processo de Alfabetização. Cadernos Unijuí, Série Educação. Ijuí, Unijuí editora