

Deficiência mental em sala de aula: para além da naturalização de concepções e práticas

Mental deficiency in the classroom: beyond the naturalization of conceptions and practices

Júlia Cristina Coelho Ribeiro *

Silviane Bonacorsi Barbato **

Resumo

Os diferentes significados que a deficiência mental adquiriu através da história dependem da dinâmica da cultura. Este estudo tem por objetivo analisar as concepções de quatro professores sobre a inclusão de alunos com diagnóstico de deficiência mental na classe regular do ensino básico. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e organizados em grupamentos temáticos, considerando a frequência e a disponibilidade das significações. Os resultados indicaram que o conceito complexo de *inclusão de alunos com diagnóstico de deficiência mental leve* pode estar organizado a partir dos seguintes temas: Expectativas, Hipóteses, Diagnóstico, Funcionamento Psíquico, Políticas Públicas/Inclusão, Exclusão, Interação e Transição. Indicaram também que, no contexto da escola pesquisada, a deficiência mental adquire uma expressão que se traduz por concepções dirigidas ora para os processos de culpabilização da criança e/ou de sua família pelo fracasso escolar, ora para a necessidade de se desenvolver mecanismos mais adequados de procedimentos e avaliação pedagógicos.

Palavras-chave: Deficiência mental. Perspectiva inclusiva. Fracasso escolar.

Abstract

The different meanings which mental deficiency has acquired throughout history depend on the dynamics of culture. This study aims at analyzing the conceptions of four teachers about the inclusion process of mentally deficient children in a mainstream public school. The data were obtained through semi-structured interviews and organized into thematic groupings, taking into consideration the frequency and availability of meanings. The results indicated that the complex concept of *inclusion of mild mental deficiency* might be organized according to the following themes:

* Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília – UnB, Especialista em Educação Especial, área de deficiência mental. Professora da Universidade Paulista – UNIP (Campus Brasília). Atua no atendimento psicopedagógico de crianças com diagnóstico de deficiência mental da Secretaria de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* jjuliacristibeiro@ig.com.br

** Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. *E-mail:* barbato@networld.psi.br

expectations, hypotheses, diagnosis, psychic functioning, public policies/inclusion, exclusion, interaction and transition. The results also indicated that, in the context of the school under research, mild mental deficiency acquires an expression which translates into conceptions which either blame children and/or their families for school failure or discuss the need for developing more appropriate educational procedures and assessment mechanisms.

Keywords: Mental deficiency. Inclusive perspective. School failure.

Résumé

Déficiência mental : au delà de la naturalisation des conceptions et des pratiques

Les différentes définitions que la déficience mentale a reçut au cours de l'histoire dépend de la dynamique de la culture. Cette étude vise l'analyse des conceptions de quatre maîtres sur le processus d'inclusion d'enfants mentalement déficients dans les écoles publiques. Les données ont été obtenues par des entrevues semi-structurées et organisées en groupes thématiques, levant en considération la fréquence et la disponibilité des significations. Les résultats ont indiqué que le concept complexe *d'inclusion de la déficience mentale légère* peut être organisé autour des thèmes suivants: attentes, hypothèses, fonctionnement psychique, politiques publiques d'inclusion, exclusion, interaction et transition. Les résultats ont aussi indiqué que, dans le contexte de l'école recherchée, la déficience mentale légère acquiert une expression qui se traduit dans des conceptions qui, ou bien blâment les élèves et/ou les parents pour l'échec scolaire ou discutent le besoin de développer des procédures éducationnelles plus appropriées et des mécanismes d'évaluation.

Mots clefs : Déficience mentale. Perspective inclusive. Échec scolaire.

Introdução

É cada vez maior o número de crianças encaminhadas às equipes de diagnóstico psicopedagógico no Distrito Federal. Verifica-se, atualmente, que a tendência prescritiva e de rotulagem advinda da necessidade de se oferecer um diagnóstico com base no quociente de inteligência ainda insiste em prevalecer sobre as contingências sociais e econômicas que interferem significativamente sobre o processo de avaliação em nosso país.

É também cada vez maior a mobilização social em favor da inclusão das minorias, o que, num sentido amplo, implicaria uma possibilidade de inserção social mais equitativa, avançando na discussão em torno de questões étnicas, religiosas, raciais e de gênero.

Quando esse discurso chega à esfera escolar, surge, num sentido restrito, em atendimento ao ideal de *educação para todos*, inclusive para os portadores de deficiência. Por esse motivo, os governos estão revendo suas políticas públicas,

a fim de atender à demanda por uma educação não excludente e que seja “preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1997, p. 22).

Até o presente momento, vemos ocorrer no Distrito Federal e em alguns estados brasileiros iniciativas de implantação de políticas públicas redefinidoras do papel da escola no tocante à perspectiva inclusiva. Discute-se muito a inclusão no âmbito da escola (a despeito da resistência de outros tantos), embora as estratégias ainda girem em torno do “princípio da normalização”, preconizado pela possibilidade de inserção do sujeito portador de necessidades educacionais especiais, desde que este seja capaz de provar uma competência específica frente ao sistema, tal qual ele se apresenta, sem promover mudanças efetivas em sua estrutura. Ao passo que, no modelo da inclusão, os pressupostos são alterados, a fim de atender às reais necessidades do sujeito, por meio da adaptação da estrutura escolar e implantação de sistemas de apoio. A perspectiva inclusiva se apresenta como uma política pública que visa fortalecer os vínculos de cooperação entre os sujeitos considerados de desenvolvimento típico e os portadores de necessidades educacionais especiais.

Paralelamente às tentativas de implantação desse modelo, observa-se também um conjunto de concepções, crenças e valores de pais, professores e alunos portadores de deficiência ou não, que, a todo momento, são convidados a se posicionarem diante dessa nova proposta de inserção escolar.

Sendo assim, os dados apresentados neste estudo foram obtidos em um projeto que visa estudar a formação do conceito da inclusão na comunidade escolar como um todo: professores/profissionais da educação, famílias e crianças. Tal projeto se constituiu a partir de um estudo de caso específico de uma professora (P1) que no ano de 2000 recebeu em sua classe inclusiva três alunos com diagnóstico de deficiência mental leve. A fim de verificar elementos de dialogia presentes nas diversas enunciações produzidas acerca do conceito complexo “inclusão de crianças com diagnóstico de deficiência mental leve”, os pontos de vista de mais outros três professores, do mesmo estabelecimento de ensino, envolvidos em situações inclusivas semelhantes àquelas mencionadas no estudo de caso inicial, também foram objeto de investigação.

A relevância de tal proposição centra-se no fato de acreditar-se que os professores formam conceitos acerca da deficiência a partir dos princípios que regem a dialogia (BAKHTIN, 1999). Neste sentido, o desenvolvimento e a organização dos significados que formam um conceito são preconizados pela negociação de significados, definida pela interação entre os indivíduos e os contextos histórico e cultural em que vivem.

Isto ocorre porque o processo de formação de conceitos se configura por intermédio de determinadas mudanças que vão ocorrendo no modo de funcionamento psíquico. Tais mudanças reorientam o pensamento frente às novas exigências do cotidiano. Como a palavra tem a função de codificar a experiência (LURIA, 1987), é por meio dela que o sujeito irá encontrar o instrumental necessário à resolução de situações conflitantes, rumo a processos de abstração cada vez mais sofisticados do ponto de vista do entendimento da realidade histórica e culturalmente constituída.

Partindo do pressuposto de que o conceito de deficiência é um fenômeno social e historicamente produzido, apresentamos, então, um estudo sobre as concepções de quatro professores de alunos diagnosticados como portadores de deficiência mental leve, a fim de investigar a interação entre essas visões de mundo, as práticas pedagógicas e as políticas públicas em uma escola integradora, situada numa cidade do Distrito Federal. Espera-se que, ao se conhecer profundamente tal problemática, seja possível promover mudanças e apontar caminhos, para além da exclusão social.

Método

Participantes

Os critérios adotados na seleção dos participantes deste estudo levaram em conta, primordialmente, o momento de transição vivido dentro de uma escola da rede pública de ensino, no que se refere à nova expressão da deficiência mental leve, frente à implantação de políticas públicas em torno da inclusão.

Dos quatro professores que participaram da investigação, apenas um é do sexo masculino. Todos possuem formação em nível superior (as três professoras são formadas em Pedagogia e o professor é licenciado em História) e têm experiência de mais de cinco anos no Ensino Fundamental, conforme apresenta o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Características dos professores

Professor	Sexo	Tempo de magistério	Formação	Cursos	Outros cursos	Número de alunos em processo de inclusão e seus diagnósticos
P1	F	7 anos	Superior	Pedagogia	Teologia e alfabetização	3: deficiência mental leve
P2	M	17 anos	Superior	Licenciatura em História	Filosofia p/ crianças e alfabetização	1: deficiência mental leve
P3	F	10 anos	Superior	Pedagogia	Alfabetização	1: deficiência mental leve
P4	F	18 anos	Superior	Pedagogia	Alfabetização	1: deficiência mental leve

Procedimentos para coleta e tratamento dos dados

Este trabalho de investigação ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas, cujo número de sessões e a duração se deu em espaços de tempo variados para os sujeitos envolvidos, a saber:

- P1: duas sessões, individualmente (a 1ª com duração de 60 minutos e a 2ª com duração de 30 minutos); por se tratar da professora que participou do estudo de caso.

- P2, P3 e P4: uma sessão de 90 minutos, em grupo.

O fato de optar-se pela entrevista em grupo se explica pela necessidade de verificar elementos da dialogia não só entre entrevistado/entrevistador, mas entre os próprios entrevistados, a fim de investigar como o conhecimento dos referidos professores acerca das questões propostas se articula em termos de um processo de significação permeado por crenças, valores e enunciações desveladoras da zona de desenvolvimento proximal desses sujeitos sobre o tema.

A entrevista em grupo viabilizou produção de discussões originárias de momentos de negociação dos significados que estavam compondo o conceito de inclusão na escola investigada, pois, além de narrarem, comentarem e descrevem as situações vividas no seu cotidiano, os professores tiveram a oportunidade de argumentar com seus pares. A entrevista grupal permitiu a exploração do espectro de atitudes, opiniões e comportamentos em situações de consenso e divergência (BAUER; GASKELL, 2002).

Os dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas foram analisados sob o prisma da dimensão dialógica. Nessa abordagem, as falas dos sujeitos recebem um tratamento de acordo com: 1) a disponibilidade, ou seja, o nível de evocação determinado não só pelos aspectos freqüentemente mencionados, mas por enunciações colocadas em primeiro lugar nas falas dos sujeitos (ainda que tenham baixa recorrência quantitativa); e 2) a freqüência das significações negociadas que foram, posteriormente, organizadas em temas abstraídos das interações produzidas no momento da entrevista.

As falas encontradas nas entrevistas, após terem sido transcritas integralmente e relidas diversas vezes, foram estruturadas a partir de dois níveis de análise: 1) análise temática, em que todas as entrevistas são lidas e há a definição dos temas gerais; e 2) análise dialógica, a partir da qual são cruzadas as informações obtidas, a fim de obter-se um espectro mais amplo do tema, relacionando-o com o contexto das interações propriamente ditas.

Resultados

Os resultados indicaram que as crenças anteriores, representadas pelos temas que compõem o conceito complexo, se relacionam dialeticamente com as políticas públicas. Desse modo, tanto a política pública interfere nas crenças dos professores sobre a problemática em questão, como também as crenças tendem a ressignificar localmente as políticas públicas, de acordo com as necessidades emergentes, situadas num contexto escolar específico.

É, portanto, da relação dialética entre crenças anteriores e políticas públicas que surgem as práticas pedagógicas relevantes para a concretização do modelo inclusivo em educação. Como resultado dessa união, verifica-se um intercâmbio de pontos de vista, representados por temas híbridos, os quais dizem respeito à possibilidade de um mesmo significado compor temas diferenciados. Cada tema se articula por meio de uma extensa rede de significados indissociáveis, dialogicamente constituídos, e relaciona-se com os outros temas para constituírem o conceito complexo. Neste estudo, então, os temas foram agrupados em função dos significados colocados em negociação e organizados de acordo com as concepções dos participantes, quando tratamos do conceito de inclusão escolar. A análise dos resultados obtidos considerou os seguintes temas: *Expectativas, Hipóteses, Diagnóstico, Funcionamento Psíquico, Políticas Públicas/Inclusão, Exclusão, Interação e Transição*, conforme aponta o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Definição dos temas que formaram o conceito complexo

Definição dos temas
- Expectativas: dizem respeito ao conjunto de concepções prévias dos professores em relação ao período de efetivação da prática pedagógica.
- Hipóteses: referem-se às concepções dos professores em torno das possíveis causas da deficiência.
- Diagnóstico: concepções que visam determinar a expressão do potencial de uma criança, atribuindo-lhe razões específicas.
- Funcionamento Psíquico: concepções sobre o modo em que a criança opera frente aos efeitos da mediação semiótica sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.
- Políticas Públicas/Inclusão: referem-se às concepções dos professores sobre a política pública de inclusão, bem como a sua repercussão sobre a prática pedagógica e processos de desenvolvimento.
- Exclusão: são as concepções dos professores sobre o modo como percebem a privação das atividades sociais estruturadas.
- Interação: concepções sobre o modo como a deficiência é tratada em meio às práticas pedagógicas e formas de socialização.
- Transição: concepções que denotam a avaliação dos professores sobre o desenvolvimento de uma criança inicialmente segregada na classe especial e, posteriormente, integrada na classe regular de ensino.

Discussão

As enunciações investigadas neste trabalho de pesquisa nos permitiram observar que, ao tentar explicar essa nova situação do sujeito portador de deficiência dentro da escola, muitos professores parecem apoiar-se em concepções arcaicas, mitos e imagens recorrentes ao longo da história da produção de significados sobre o conceito de deficiência, embora sejam eles mesmos um dos interlocutores para a concretização das atuais políticas públicas de inclusão.

A aparente ambivalência que se verificou nas enunciações produzidas é explicada pelo fato de uma nova prática educacional estar sendo proposta e como tal exigir de seus principais interlocutores a reconceitualização de objetivos.

Nesse sentido, observa-se uma mudança qualitativa no modo como os sujeitos operam com o conceito de inclusão e coordenam os diversos pontos de vista sobre o tema. Tal mudança se expressa ora na forma de pensamento por complexos (VIGOTSKI, 1998) – determinado pelo aspecto factual e concreto do conceito, permitindo associações ainda vagas e flutuantes em relação à política pública de inclusão –, ora por pensamento conceitual propriamente dito, na medida em que, por vezes, os participantes da pesquisa parecem se apropriar do modelo proposto, produzindo sínteses e análises, ao tentar apresentar uma certa estabilidade entre os atributos centrais do conceito de inclusão escolar.

A seguir, apresentaremos exemplos das falas dos professores, situando-as em relação aos agrupamentos temáticos resultantes do processo de investigação.

Em relação às **expectativas** dos sujeitos, quanto ao período de efetivação da prática pedagógica, foi possível verificar que a preocupação com a diminuição da carga de trabalho decorrente do número reduzido de alunos, em função da inclusão de criança(s) portador(as) de deficiência em sua classe, assim como a baixa expectativa inicial, foram determinantes nas enunciações produzidas pelos professores, conforme apontam os exemplos de enunciação a seguir:

P4: *“Pra não mentir, eu peguei essa turma pelo número reduzido de alunos, é bem melhor.”*

P1: *“Fiquei com medo, lógico. [...] Pensei que eles fossem muito mais dependentes de mim.”*

Quanto às **hipóteses** formuladas a respeito das possíveis causas da deficiência, um dos professores (P2) conseguiu estabelecer relações entre a grande quantidade de diagnósticos de deficiência mental que vêm sendo produzidos nas escolas públicas do DF com a medicalização do fracasso escolar quando enuncia: *“Parece que DM é a justificativa pro fracasso escolar”*. Enquanto P3 preferiu atribuir razões atreladas à privação cultural das classes menos favorecidas e à culpabilização da família: *“O problema é mesmo dentro de casa, não tem cultura.”*

No tema **diagnóstico**, a fala de P2 se caracterizou por continuar a conceber a expressão da deficiência em ambientes sociais diferenciados, relativizando o processo de diagnose, como no turno: *“Lá em [cidade de origem do professor] não tem equipe [de diagnóstico] e todo mundo se alfabetiza e aqui no DF tem esse tanto de aluno com deficiência!”*

Já a professora P1 verbalizou preferir não aceitar passivamente o relatório psicodiagnóstico, revelando-se disposta a reverter o quadro inicial, mediante uma perspectiva otimista em relação ao desenvolvimento de seus alunos portadores de deficiência: *“Eu procuro conhecê-los pra ver se eu mudo aquela idéia que tá escrita [no relatório de avaliação psicodiagnóstica]”*.

Sobre o **funcionamento psíquico**, um dos professores (P2) parece ter se apoiado na abordagem mecanicista (WERNER, 2000) para explicar o desenvolvimento do sujeito portador de deficiência, quando disse: *“Parece que eles queimam o fusível de vez em quando”*. Em tal abordagem, é possível verificar a presença de concepções voltadas para a idéia equivocada de que o homem é uma máquina que responde passivamente a estímulos exteriores, a qual prefere fazer do aluno o depositário de falhas “mecânicas”, na medida em que não reage ou responde às expectativas condicionadoras dos adultos.

Por outro lado, tanto P2, como P1 e P4, revelaram compreender algumas manifestações singulares da deficiência, que eles mesmos consideraram como sendo diferenças no ritmo de aprendizagem e a necessidade de maior ajuda, conforme os turnos abaixo:

P2: *“O desenvolvimento deles é diferente. O menino normal aprende mais rápido”*.

P1: *“São meninos que precisam mais da minha ajuda do que os outros”*.

P4: *“É bem mais lento, é uma coisa mais devagar”*.

Quanto ao processo de **exclusão** das atividades sociais estruturadas, dois professores (P1 e P2) se posicionaram contra a exclusão escolar, revelando-se preocupados com as dificuldades de seus alunos:

P1: *“Não aceito a separação, a distinção em nada”*.

P2: *“O mais importante é não deixar aquele aluno ruim cair no buraco”*.

Ao passo que P4 atribui a exclusão aos problemas advindos da condição sócio-econômica dos alunos: *“Uma coisa é estar com fome e saber que você vai ter comida. A outra é chegar em casa e ver as panelas vazias”*.

Na discussão sobre **interação**, a professora P1 se revelou preocupada em não fazer distinção entre os alunos ditos normais e os alunos portadores de deficiência: *“Eram [como] alunos normais”*.

Já P2 e P4 disseram fazer as adaptações necessárias, com vistas a não infantilizar tais alunos e avaliá-los de maneira processual e qualitativa:

P2: “Essa criança merece um tratamento especial. (...) Não sou babá de ninguém”.

P4: “Eu nem posso pensar em brigar, em dar teste. Tem que observar cada coisinha que ele faz para eu avaliar o desenvolvimento dele”.

P3, apesar de ter verbalizado pouco acreditar no potencial dos alunos portadores de deficiência, se mostrou ambivalente, quando se colocou a favor de agrupamentos heterogêneos em sua sala de aula, conforme as enunciações a seguir:

P3: “Eu já sei que vai ser difícil conseguir alguma coisa com eles. (...) Não quero pegar menino com deficiência, porque eu gosto de ver a criança se desenvolvendo. (...) A turma tem que ser heterogênea porque um ensina para o outro”.

Em relação às concepções sobre as **políticas públicas de inclusão** e sua repercussão sobre a prática pedagógica e processos de desenvolvimento, tanto P1, quanto P2 e P3 se posicionam a favor, embora reconheçam algumas falhas do processo em relação à falta de apoio da instituição e da capacitação adequada para trabalhar com crianças portadoras de deficiência:

P1: “Que seja assim mesmo, com turma reduzida”. “Me sentia sozinha, sem apoio da direção da escola”.

P2: “A integração eu acho até válida, mas nós teríamos que ter um acessoramento”.

P3: “Eu acho que não há por que não haver essa integração, mas eu tenho que ser preparada para isso. (...) Eu sou contra enquanto o professor não for preparado”.

Já P4 se manifesta contra a política pública de inclusão, por acreditar que tal processo não propicie o real desenvolvimento de seus alunos diagnosticados como tal, conforme a enunciação a seguir:

P4: “Eu acho que não seja uma boa. Que inclusão é essa? Só porque o menino tá convivendo com outras crianças! (...) É jogo político malvado. Não beneficia o aluno em nada”.

Quanto ao tema **transição**, marcado pela avaliação dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento da uma criança inicialmente segregada na classe especial e posteriormente incluída na rede regular de ensino, a professora P1 considerou essa mudança como sendo bem sucedida e positiva para o processo de desenvolvimento de seus alunos: “Eles se integraram tão bem com os outros colegas e com os outros professores que às vezes visitavam a sala”.

Já P2 e P4 relataram preferir postergar a transição, sob o argumento da “maturidade” presente na abordagem organicista (WERNER, 2000).

P2: “Eu acho que eles tinham que ser alfabetizados na classe especial, aí sim serem integrados”.

P4: “Deveria inserir só na 5ª série, porque ele já tá assim com bastante maturidade”.

Na concepção organicista, as explicações voltam-se para o aspecto maturacional, tendo em vista o fato de o funcionamento psíquico poder ser explicado em termos de um organismo ativo e capaz de adaptar-se em função das estruturas mentais já adquiridas. Nesse caso, é preciso que o sujeito tenha “amadurecido”, ou desenvolvido determinadas funções psíquicas para, só a partir de então, se poder dar encaminhamento aos processos de aprendizagem de novos conteúdos sociais e acadêmicos.

As concepções dos professores sobre a inclusão escolar de crianças com diagnóstico de deficiência mental no ensino comum se situaram resumidamente em dois planos divergentes. O primeiro deles diz respeito à necessidade de se adaptar as práticas educativas, respeitando as necessidades educacionais dos alunos. No segundo plano, entretanto, observaram-se nitidamente as repercussões em torno de uma formação profissional ainda apoiada ora no reducionismo mecanicista da escola tradicional, ora no aspecto da maturação – ambas consideradas como sendo justificativas para o suposto fracasso escolar dos alunos e sua conseqüente medicalização.

O embate entre concepções divergentes denota a direção em que está se dando o desenvolvimento do conceito de inclusão proposto pela política pública. O que se questiona, nesse sentido, é como compatibilizar tais práticas educativas atreladas a posicionamentos tão divergentes, sem considerar o caráter subjetivo da consciência humana, que, por sua vez, se constitui em meio ao ambiente histórico-cultural?

Segundo Werner (2000), quando se observa a importância da zona de desenvolvimento proximal, o diagnóstico psicopedagógico, e mesmo a avaliação escolar, se liberta de uma categoria estática, retrospectiva, e caminha em direção ao desenvolvimento potencial do sujeito, a partir de uma concepção muito mais dialética e prospectiva, já que, aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com ajuda de adultos ou colegas mais experientes, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 1996), desde que os meios mediacionais sejam estruturados para atender suas necessidades educacionais.

Nota-se, no entanto, que, se o funcionamento psíquico está sendo concebido em torno da abordagem mecanicista, ou mesmo em torno da abordagem organicista, a idéia de um conhecimento que é produzido na interação entre os sujeitos, em atividades coletivas, continua a ser abdicada em nome de uma prática educacional voltada tão somente para o grau de eficiência ou deficiência intelectual, situada no próprio sujeito, e não para o nível de assistência adequado às potencialidades e limitações existentes em cada um de nós.

Nesse caso, o sujeito passa a ser visto como deficiente, na medida em que é considerado o culpado por não ter reproduzido o comportamento que lhe foi solicitado, seja em função de sua suposta imaturidade intelectual, seja em função de não responder passivamente aos estímulos que lhe são apresentados.

Observa-se que os professores pesquisados ainda apresentam o discurso mecanicista ou organicista como explicação para sua prática, reagindo acriticamente ao processo de culpabilização da criança pelo seu fracasso, mediante as exigências da escola. A maior parte das enunciações produzidas acabaram por reforçar a precária estruturação do sistema escolar brasileiro, em sua incapacidade de admitir as diferenças sociais e culturais das classes menos favorecidas economicamente. Além disso, é possível perceber na fala dos professores a tendência por apoiar-se na rotulagem, apresentando dificuldades na compreensão dos diferentes processos psíquicos envolvidos no ato de ensinar e de aprender.

Os resultados deste trabalho de pesquisa indicaram que, no contexto da escola pesquisada, as enunciações produzidas pelos sujeitos envolvidos se caracterizaram, de um modo geral, em pontos de convergência e divergência. Não houve uma unanimidade em relação aos temas discutidos, porque as interações dialógicas são constituídas na negociação dos significados. Aprende-se com o outro e, nas trocas, pode-se apreender os elementos que estão sendo relevantes para o tratamento dos conceitos, bem como compreender as significações que estão em plena atividade no âmbito do novo conhecimento que está sendo produzido.

Nesse jogo dialético, é comum observarmos algumas posturas ambivalentes, embora seja admissível que tais ambivalências façam parte do processo de desenvolvimento humano e que, por sua vez, revelem a própria zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998) dos sujeitos em torno da perspectiva inclusiva.

Considerações finais

A perspectiva inclusiva é uma tendência que, cada vez mais, caminha para a redefinição de uma determinada realidade. Realidade esta que se configura a partir de um conteúdo eminentemente axiológico, produzido historicamente pela sociedade (PESSOTI, 1984; SILVA, 1987). Sua análise, portanto, compreende o fato de que o conceito de deficiência mental – embora tenha ao longo da história percorrido instâncias cíclicas de avanço e retrocesso – vem se transformando, à medida que a Ciência e, principalmente, o conjunto de valores adotado pela sociedade, vão adquirindo nuances diferenciadas, quer seja no campo da instrumentalização, quer seja no campo das idéias propriamente dito.

O conteúdo axiológico da deficiência no espaço escolar investigado se constitui tão-somente pela repercussão que o defeito produz em meio às práticas pedagógicas. Desse modo, acredita-se que o modelo educacional capaz de atuar significativamente rumo ao processo de ressignificação da deficiência vai além daquele que enfatiza os problemas do sujeito portador de necessidades educacionais especiais, como o faz a pedagogia voltada apenas para o aspecto terapêutico, de determinação negativa da deficiência. Esta se mostra incapaz de viabilizar estratégias de superação da deficiência mental, na medida em que, além de procurar “engessar” o potencial do sujeito, de acordo com expectativas de homogeneidade e metas rigidamente pre-fixadas, ainda pretende corrigir o defeito, não atentando para a necessidade de se criar zonas de desenvolvimento.

Essa argumentação introduz uma perspectiva de futuro (prospectiva) do processo de desenvolvimento que, por vezes, parece ser abdicada pelos professores da pesquisa em nome de uma série de fatores impeditivos da implantação da política pública de inclusão na referida escola. Fatores esses que são decorrentes de formações profissionais ainda originárias da medicalização do fracasso escolar, ao invés de estarem focadas na necessidade iminente de reestruturação dos meios mediacionais, visando a adaptação do sistema escolar às necessidades diferenciadas de cada um dos alunos.

O otimismo que perpassa por essa proposta de mudança paradigmática refere-se justamente à possibilidade de o sujeito portador de deficiência mental contornar a barreira do defeito por meio de interações sociais significativas, capazes de auxiliar na resolução de problemas, e assim alterar as rotas de seu desenvolvimento. Ressalta-se, no entanto, que a diminuição de uma faculdade pode ser compensada pelo desenvolvimento de outra, desde que se considere não somente o otimismo ingênuo, ao julgar que tal processo ocorra de maneira mecânica no desenvolvimento do sujeito com alguma deficiência, já que “o defeito por si só não soluciona o destino da personalidade, senão suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica” (VYGOTSKY, 1995, p. 9).

Assim, ao se considerar as possibilidades de compensação da deficiência (VYGOTSKY, 1995), por meio de uma mudança qualitativa nas interações, passa-se a situar as falhas no processo de desenvolvimento não mais no sujeito que apresenta a deficiência em si, mas no contexto da interação, isto é, na perspectiva de tal fenômeno constituir-se como uma construção histórica e cultural – que se dirige para além da naturalização de concepções e práticas – caracterizando-se, desse modo, não apenas como um problema específico do campo médico-biológico.

A realização sociopsicológica da deficiência, nesse sentido, parte justamente da negação do processo de privação do sujeito com deficiência das atividades e

instrumentos socialmente partilhados. Acredita-se que a privação das atividades sociais estruturadas pode fazer emergir padrões de desenvolvimento psíquico atrofiados, fossilizados, em detrimento da falta de oportunidade, da exclusão social dos meios culturais de nosso tempo.

Ao apresentar e discutir, sob o prisma da dimensão dialógica, as principais concepções de quatro professores a respeito da perspectiva inclusiva em uma escola da rede pública do DF, esta pesquisa nos permitiu chegar às seguintes conclusões: A primeira refere-se ao fato de ter apresentado o processo de interação entre os interlocutores em resposta às políticas públicas de inclusão, revelando, com isso, a expressão da deficiência, em função das atuais mudanças no setor educacional. Uma expressão que, na comunidade investigada, se traduz por concepções ainda atreladas ao modelo médico/biológico de explicação da deficiência, muito embora tenha sido possível identificar algumas mudanças no sentido da resolução de problemas a partir da adaptação curricular (em decorrência das diferenças individuais), com o objetivo de encontrar soluções específicas para os problemas de aprendizagem. Desse modo, as concepções dos sujeitos tenderam ora para a culpabilização da criança e/ou da família, ora para os mecanismos mais adequados de procedimento e avaliação pedagógicos.

Pensamos que o conjunto de concepções apresentadas neste trabalho representa uma descrição parcial de significados relacionados à formação do conceito de inclusão. A dimensão dialógica nos permitiu conhecer e analisar a elaboração conceitual de quatro professores sobre o fenômeno em questão, tendo em vista a sua importância no processo de significação acerca das mudanças que vêm ocorrendo na educação do Distrito Federal.

Um outro aspecto importante, também presente na pesquisa, é o fato de os órgãos que ditam os subsídios para a organização e funcionamento dos serviços de Educação Especial começarem a reconhecer, em função da política pública de inclusão, algum valor na determinação social da deficiência. E se os avanços em relação à deficiência mental por vezes parecem caminhar a passos morosos, é porque ainda não fomos capazes de produzir uma instrumentalização adequada que permita aos educadores atuarem efetivamente na zona de desenvolvimento proximal do sujeito portador de necessidades educacionais especiais, rumo à compensação de sua deficiência.

Nesse sentido, propõe-se a instauração de uma ruptura com os modelos tradicionais de determinação da deficiência mental. Para tanto, faz-se necessário que nós nos aventuremos mais a conhecer o intrigante mundo da mente humana e sua plasticidade de funcionamento, mediante o legado cultural que nos foi transmitido pelas gerações passadas e que, por sua vez, é ressignificado cotidianamente, de maneira dialógica no contexto da interação.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Congresso. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96*. Brasília: Câmara dos Deputados, p. 22-23, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, SEESP – MEC, 2001.
- GLAT, Rosana. *A integração social de portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANTOAM, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstrata, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia*, São Paulo: USP, v. 8, p. 1-19, 1997 (ISSN 0103-6564).
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EdUSP, 1984.
- RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. *Deficiência mental leve: um estudo sobre as concepções da deficiência frente a perspectiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Brasília: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, Otto Marques. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos de defectologia. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras Completas*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1995. Tomo V.
- WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- WERNER, Jairo. *Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

Recebido: 21.10.2003

Aceito: 26.01.2004