

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre representação social e repercussões identitárias para professoras.

Karina de Mendonça Vasconcellos
Universidade Federal de Alagoas (prof.karinavasconcellos@gmail.com);

Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas (mdfalves@gmail.com)

Resumo: As pessoas com deficiência compõem um grupo historicamente excluído, mas que tem alcançado importantes conquistas rumo a inclusão social, dentre elas o direito de acesso à educação regular. Sabe-se, no entanto, que frequentemente este acesso não vem acompanhado de condições adequadas de permanência na escola, garantidas pela oferta do Atendimento Educacional Especializado, de tecnologias assistivas e acessibilidade, bem como a preparação de profissionais qualificados. Esta situação é agravada pelo preconceito e pela noção difundida socialmente de que a deficiência implica em incapacidade e dependência. Este contexto nos coloca diante de um momento em que a convivência com um grupo social minoritário passa a ser imposta e os professores precisam assumir a tarefa de educar estas crianças sem, no entanto, serem preparados para isso. Para compreender as repercussões psicossociais desta situação, baseamo-nos na Teoria das Representações Sociais com o objetivo de compreender: quais são as representações sociais do aluno com deficiência construídas por professores de escolas supostamente inclusivas? Quais são as repercussões identitárias para os professores que têm protagonizado os processos de inclusão escolar? Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa que incluiu a técnica de entrevistas e grupo focal com professores de ensino fundamental em escolas supostamente inclusivas do Recife. Concluímos que o aluno com deficiência é representado de forma marcadamente diferenciada dos demais por aquilo que não possui ou não realiza e é considerada uma pessoa estranha com a qual o professor não sabe lidar por não ter conhecimentos adequados. A falta de apoio institucional e de formação, acarretam o medo do fracasso profissional, a pena do aluno com deficiência, a culpa por não executar um bom trabalho, o desespero pelo não saber e a insegurança profissional. Estes afetos repercutem no delineamento da representação em questão e tem gerado repercussões identitárias desencadeadas num jogo de identidade e diferença, aproximação e distanciamento. Os novos contornos desta alteridade tem se formado num difícil processo em meio a dimensões afetivas e cognitivas.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Alteridade, Representação Social, Identidade, Pessoa com deficiência.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a exclusão foi legitimada e a proibição do acesso de vários grupos minoritários ao convívio com a sociedade não era considerado um problema social. Dentre estes grupos encontram-se as pessoas com deficiência, cuja exclusão fundamentava e era fundamentada em concepções supersticiosas e pejorativas. Estas concepções passavam por sentidos que iam se transformando a partir de mudanças sociais mais amplas como: seres demoníacos, castigos de Deus, doentes e improdutivos. Estes sentidos, via de regra, destacavam as limitações daqueles que eram considerados incapazes (DECHICHI, 2001; PESSOTI, 1984; VIZIM, 2003). Observa-se, portanto, que o conceito de deficiência é social e historicamente construído a partir dos interesses, valores e informações de cada época, sendo ancorado em conteúdos religiosos, científicos, políticos e econômicos.

Nas últimas décadas, importantes movimentos sociais em prol do respeito às diferenças e da redução das desigualdades tem mobilizado esforços legais, políticos e publicitários para instaurar novas formas de se conviver com as pessoas com deficiência. Isto tem acarretado importantes mudanças na forma como estas pessoas são concebidas e tratadas.

A lei 13146 de 2015, em seu artigo segundo, define a pessoa com deficiência como:

...aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Esta perspectiva implica um novo modelo social da deficiência, o qual considera que o limite se encontra tanto na pessoa, como também na sociedade, que não está preparada para acolher de forma igualitária todos os cidadãos. Desta forma, caberia a ambos, indivíduos e sociedade, traçar alternativas de resolução para as necessidades individuais e coletivas. Esta concepção tem norteado mudanças na sociedade, garantindo conquistas significativas. A garantia pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do direito à educação em instituições regulares de ensino é uma dessas conquistas (BRASIL, 1996).

O Paradigma da Inclusão é pautado nos princípios de respeito aos direitos humanos, valorização da diversidade e respeito aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, que são singulares e próprios de cada indivíduo. A política da educação inclusiva, vem sendo reafirmada e viabilizada por diferentes documentos legais que criminalizam a recusa na matrícula, garantem a formação de professores pelas universidades e reafirmam o direito à educação regular concomitante ao atendimento especializado, garantindo não só o acesso, mas também condições de permanência na educação regular (BRASIL, 2001; 2009; 2015).

A escola inclusiva compreenderia, portanto, uma “escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz” (CARVALHO, 2004, p.16). Neste contexto, questionamo-nos: Quais seriam as repercussões do contato com uma alteridade historicamente inferiorizada? Como os professores tem se organizado psicologicamente para responder a esta nova demanda e têm ressignificado este objeto a partir da convivência com ele?

As ideias construídas em torno de um grupo minoritário, bem como as práticas destinadas a ele, só podem ser compreendidas no bojo de um contexto social mais amplo que implica relações de poder significadas a partir das ideologias, valores, atitudes e normas sociais. Diante disto a Teoria das Representações Sociais foi tomada referencial para o presente trabalho, posto que esta

pressupõe a indissociabilidade indivíduo sociedade, ao considerar o humano um ser ativo constituído pela e construtor da realidade social. As RS seriam, então, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22).

O conhecimento do senso comum tem origem nas práticas sociais e diversidades grupais, obedece a uma lógica social própria e tem como funções dar sentido à realidade, produzir e proteger identidades, orientar, justificar e organizar as comunicações e as condutas. Segundo Santos (2005), as RS são construídas a partir de informações recebidas do/sobre o objeto, filtradas e memorizadas de forma esquemática e coerente, que permite compreender e agir sobre este objeto. As RSs, então, surgem de uma busca constante de consenso com o grupo e criam universos consensuais confortáveis, constituindo códigos comuns para nomear e classificar os objetos (SANTOS, 2005).

A TRS constitui, por tanto, um instrumental teórico útil para a abordar a construção social de uma determinada alteridade sem desconsiderar suas repercussões identitárias, posto que possibilita estudar a alteridade sob novos ângulos ao problematizar o lugar do outro como constitutivo do sujeito (JOVCHELOVITCH, 1998). Este trabalho, então, teve como objetivos investigar a representação social que os professores de escolas públicas regulares do recife possuem sobre os alunos com deficiência e refletir sobre as consequências destes conteúdos na construção da identidade docente.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Foi realizada uma pesquisa exploratória qualitativa em que participaram 11 professoras de ensino fundamental de escolas públicas do recife. Oito delas já haviam ensinado alunos com deficiência em turmas regulares. A seleção dos participantes foi realizada por conveniência.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Foi aplicado um questionário de caracterização dos participantes e realizado um grupo focal com 8 professoras, que durou cerca de duas horas e meia e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com outras três professoras com cerca de 30 minutos cada. Ambas as técnicas foram orientadas por um mesmo roteiro estruturado com base nos resultados de uma primeira fase da pesquisa, com caráter mais quantitativo. Este roteiro foi organizado com formato de tópicos que se resumiam em três eixos temáticos: quem/ o que é o aluno com deficiência; o binômio inclusão/exclusão; relato de experiências e relações pessoais. Estes encontros incluíam ainda uma

atividade de categorização de palavras, na qual as professoras organizavam tarjetas de papel com as palavras mais citadas na fase 1 em duas categorias: aluno com deficiência e aluno. As entrevistas e o grupo focal foram filmados e o material literalmente transcrito e trabalhado por meio de análise de conteúdo categórica (BARDIN, 1977).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados indicam que o aluno com deficiência é pensado pelas professoras a partir da relação que se estabelece com ele no processo inclusivo, daquilo que é sentido e vivido pelos próprios professores. Este aluno é, então, representado como uma forma específica de criança, estranha e distante, com a qual o professor não sabe lidar por não ter conhecimentos adequados, sendo necessárias capacitações. Diante disto, a educação deles é vista como uma enorme dificuldade e desafio que se impõe ao trabalho do professor.

As professoras apresentam grande dificuldade para falar sobre deficiência e se mostram em dúvida sobre que termos utilizar. A expressão mais comum é “deficiente”, assim como doença, dificuldade, problema e transtorno. Os alunos com deficiência são considerados radicalmente diferentes dos demais e são definidos por sua negatividade, por aquilo que ele não tem ou pelo que ele não consegue fazer. Este fato é tão marcante que a deficiência passa a ser questionada sempre que um aluno demonstra ser capaz de produzir como os demais. Neste caso, ou se nega as possibilidades e realizações do aluno ou se nega a deficiência.

Olhe, na escola particular eu trabalhei com uma criança que ela chegou como aluno especial para mim. Mas o menino, ele era superinteligente, na matemática, ele fazia conta de cabeça. Ai eu ficava, esse menino não tem nada não... Agora assim, a única coisa que ele tinha era com nome, ele tinha umas nórias com nomes. [...] Ele só tinha isso, que realmente perturbava bastante. Aí, ele, eu lancei para o grupo, que era um grupo enorme, tinha fonoaudióloga, psicóloga, tudinho que ele não era uma criança deficiente, como se estava dizendo.

As professoras consideram as deficiências como uma característica permanente e presente desde sempre: o aluno é deficiente, ele nunca está deficiente. A afirmação das diferenças por meio da exaltação das dificuldades que os alunos com deficiência impõem no cotidiano das escolas e a consideração de condição imutável trata-se de um processo comum de defesa identitária descrito por Arruda (1998) e Jodelet (2005) as quais destacam que a constatação da semelhança em relação ao outro causa um grande incômodo que precisa ser evitado. Então, os grupos desenvolvem mecanismos de diferenciação e distanciamento, sejam estes práticos, comportamentais, ou

simbólicos, referentes às terminologias a aos sentidos associados ao objeto. Considerar a deficiência como algo imutável é uma forma simbólica de proteção identitária, posto que preserva as pessoas sem deficiência da “mistura”, evitando que estas sejam confundidas ou igualadas às pessoas com deficiência.

Os alunos com deficiência carregam uma marca comum, no entanto as professoras fazem as diferenciações fundamentadas em dois tipos: a deficiência física e a mental. Na categoria das deficiências físicas se enquadram quaisquer alterações visíveis no corpo, ou que se torne evidente pela utilização de algum objeto característico como a cadeira de rodas. É de fácil diagnóstico e percepção e também é considerada mais fácil de lidar. Já a “deficiência mental é caracterizada por qualquer alteração no comportamento ou no desenvolvimento cognitivo, incluindo a psicose infantil, síndromes psiquiátricas ou neurológicas, a depressão e alterações no comportamento consideradas apatia, hiperatividade ou agressividade. As professoras consideram estes, os alunos mais difíceis.

As deficiências mentais gerariam transtornos cognitivos ou comportamentais, acarretando problemas na aprendizagem e gerando a sensação de descontrole e imprevisibilidade. Os alunos que a possuem são marcados pelo não saber pleno, pela falta de consciência e pelo comportamento absurdamente inadequado. Seu diagnóstico é complexo e fluido e implica os valores compartilhados pelo grupo, de forma que qualquer desvio da norma parece ser suficiente para enquadrar o aluno nesta categoria, gerando uma obsessão por diagnosticar quaisquer desvios.

E também saber qual é o distúrbio, né? Se vai deixar minha sala muito mais agitada, como é que eu vou lidar, se ele vai ser apático, como é que ele vai ser, a expectativa de como vai ser o comportamento daquele aluno.

As causas da deficiência são fundamentadas sobre aspectos como a falta de alguma substância no cérebro, ou de um sentido desde o nascimento, até a associação dos pais com um estilo de vida reprovável. A representação da deficiência está a serviço de reafirmar valores do grupo, como os modelos de família, de educação, de alimentação e de exercer o controle social por impor uma ameaça aos desviantes.

Então é assim, isso são muitas coisas que levam, vamos dizer, a uma deficiência... Então, o que é consequência das coisas que ela passou, né? Ou da mãe na gestação, né, que tomou um remédio para abortar, que não se alimentava direito e ao nascer a criança também não foi bem alimentada. Então tem uma série de coisas que pode desencadear daí.

Diante da referida representação, as professoras se mobilizam para lidar com o aluno com deficiência num jogo de identidade e diferença que tem sido muito sofrido para elas. Os problemas de infra-estrutura da educação pública no Brasil, assim como a falta de conhecimento, convertem a inclusão num desafio quase inalcançável. Clama-se por capacitações e solicita-se diagnósticos exatos realizados por profissionais de saúde, pois apenas eles detêm o saber sobre este tipo de pessoa e são capazes de prever a conduta e o desempenho dela. Choque, impacto, pavor, desespero, angústia, dificuldade são os significantes mais comuns usados para descrever a experiência de receber e educar o aluno com deficiência.

Eu acho que a questão é a formação. É, porque a gente na nossa formação não tem isso. Ele não tem isso de você vai trabalhar com a inclusão etc., não. Eu vou ser bem sincera, eu teria que saber, eu acho que eu teria que estudar mesmo (...) Porque a minha angústia como educadora é assim: se eu não tenho esse conhecimento, como eu vou ajudar essa criança a se desenvolver?

O que torna este confronto ainda mais difícil é a falta de apoio e o jogo de culpabilização no qual as professoras são inseridas nas instituições. Estas afirmam que, na escola toda a responsabilidade pela criança é jogada sobre seus ombros. Chega-se a travar uma guerra, nas quais os professores sentem-se expostos por seus diretores que evidenciam publicamente suas dificuldades e fracassos. Paira no ar sentimentos de pressão, de abandono e de disputa. Há um jogo de empurra no qual cada um responsabiliza o outro e pouco se vê o sentimento de cooperação, união e co-responsabilização para a inclusão. As famílias e o governo também entram nesse jogo e são vistos como grandes obstáculos. As famílias por negligenciarem as necessidades dos filhos ou por exigirem demais dos professores e o governo é considerado o responsável por todos os problemas básicos da educação e acusado de usar a inclusão como mecanismo de autopropaganda.

Agora não jogar a culpa para cima do professor, que não quer estudar, que não quer o aluno, que o professor fala assim: ai imagina aquele ali! Não é isso...

Todo este jogo de poder desgasta o professor, que se sente injustamente cobrado, perseguido e ameaçado. Este processo acarreta a desresponsabilização, ausência de reflexão sobre o próprio trabalho e o uso de justificativas externas para a ausência de mobilização pessoal. As cobranças por resultado apavoram as docentes e o desafio levanta a possibilidade do fracasso, pois elas se vêem diante dos próprios limites e da possibilidade de serem consideradas más profissionais e más pessoas. Há o desejo de fugir da situação que tanto as angustia, mas não podem se negar a receber o

aluno. Não só porque a lei não permite, mas porque seus valores éticos também as condenariam por isso. Instala-se, então, a culpa por não querer aquele aluno que remete o professor a seus limites e não saberes.

Eu entrei nessa experiência, para mim foi um transtorno, né, eu me senti super, super, super, triplicadamente angustiada, porque eu disse: Poxa, para onde eu vou? O que é que eu faço? Que atitude eu tomo? Foi muita dificuldade para mim, eu me senti uma profissional... eu estou enganando esse aluno, eu estou enganando a família do aluno, eu estou enganando todo mundo porque eu não estou fazendo nada com ele. Passou o ano e aí?

A recepção do aluno com deficiência é, então, vivida de forma desesperadora, afetando a saúde dos professores, os quais sentem-se emocionalmente abalados, chegando a relatar o desejo de trocar de profissão e a sensação de enlouquecimento emergente. Este movimento encontra-se permeado por raiva, culpa e tanta angústia, que provoca o descontrole emocional e a desmotivação para o trabalho que reflete no número de faltas, na insônia, em crises de choro, nos problemas relacionais com os colegas, entre outros. Isto remete à intensidade com que esta experiência afeta a identidade do professor.

Eu quase enlouquecia e se deixasse eu... acabou-se. Porque assim, eu conversava com a direção, falava, pedia ajuda, pedia tudo, mas não saía disso. (...) Eu terminei o ano lá quase louca, e chorava todos os dias, me angustiava todos os dias, mas não resolvia, eu não tentei resolver.

Estes dados confirmam a afirmação de Arruda (1998) de que identidade e diferença são construções recíprocas que se encontram em mútua dependência. Uma enorme ansiedade é provocada pelo contexto, que pressiona para a incorporação de novos elementos às antigas representações e exige reestruturações. As professoras colocam sua identidade profissional em xeque mediante o imperativo de convivência com o aluno com deficiência e o eu encontra-se simbólica e afetivamente abalado pelos novos sentidos do outro, emergidos diante do novo contexto histórico.

Os professores se vêm desnorteados, posto que estão vivendo um doloroso processo de renovação dos repertórios mentais, que lhes desaloja de toda a certeza e familiaridade que seu ofício e seus alunos proporcionavam. Novos sistemas representacionais estão sendo convocados pelas novas informações e vivências que estão sendo produzidas. Opera-se uma retradução do antigo mediante um novo momento social. A ancoragem não se dá apenas nos valores e conteúdos do

passado, mas também se faz por contraste com um padrão pré-existente que fornece possibilidades selecionadas pelos afetos e pelos novos valores e objetivos sociais fundamentados no projeto inclusivo. As representações, então, não servem apenas à integração do estranho, mas também à transformação do familiar por meio da incorporação do novo (Arruda, 1998). Neste momento de crise gerado pelo desalojamento de tantas verdades, as emoções parecem direcionar os processos cognitivos e comportamentais no contato com o outro. O processo de ancoragem, então, se apresenta em suas dimensões cognitiva e afetiva e os afetos atuam na seleção e permanência de elementos representacionais propiciando à representação uma nova configuração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do foco inicial da pesquisa não ser o trabalho, a identidade ou a repercussão psicológica da inclusão para os professores, estes aspectos se destacaram. Isto se deve principalmente pela gravidade do sofrimento psíquico enfrentado e pela necessidade dos professores de falar sobre este sofrimento. A identidade social do professor encontra-se inserida num sistema de representações sociais e depende não só do que se entende por ser professor, mas também da representação que se tem do aluno, da escola, da educação, entre outros. O problema se dá na medida em que as arraigadas concepções dos professores a respeito de todos estes elementos se tornam inadequadas e são postas em xeque quando este se depara com a necessidade de educar crianças com deficiência. O aluno com deficiência se coloca como uma realidade nova que impõe mudanças brutais no seu fazer diário e que evidencia as contradições e limites dos saberes e práticas docentes, implicando uma sofrida desconstrução das ideias que o docente tinha de sua função social e de sua prática.

A tarefa de educar uma criança com algum tipo de deficiência é somada a todas as dificuldades já encontradas pelos professores na educação pública, então engendra-se um mecanismo de desestruturação da identidade profissional. Este mecanismo é agravado pelos conflitos emergentes nas relações de poder e que tem acarretado graves problemas de saúde que repercutem na qualidade do trabalho realizado. Isto não implica a conclusão de que processo inclusivo é patogênico e inviável, nem que os docentes são vítimas inocentes de um projeto perverso do governo. Neste contexto não há vilões nem vítimas, mas um projeto desta natureza possui importantes repercussões sociais, identitárias e psicológicas para todos os envolvidos.

Diante do exposto, vê-se que a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, sem dotar as escolas dos devidos instrumentos, garantidos por lei como: condições de acessibilidade,

salas de recursos multifuncionais com tecnologias assistivas e formação continuada de profissionais, tem agravado o sofrimento psíquico do professor. Este processo, quando executado sem a devida cautela, pode atuar como importante elemento desencadeador problemas de saúde e desestruturação da identidade, repercutindo na qualidade do trabalho realizado. Desta forma, cabe à psicologia escolar inserir-se neste contexto, como elemento de promoção de saúde, oferecendo ao professor um espaço de cuidado e de escuta para que ele possa refletir e ressignificar sua função social e sua prática profissional diante deste novo contexto. Como afirmam Marinho-Araújo e Almeida (2008), é preciso estimular a autonomia do professor e seu empoderamento por meio da construção consciente de seu novo fazer diante das demandas que se impõem. A inclusão é um projeto viável, necessário e urgente, mas que precisa ser executado com cautela para que consiga assumir seu papel de promotor de saúde, autonomia e igualdade social.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Ângela. Introdução: O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro - negociando a diferença. In: ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 11-46.
- Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.
- BRASIL. **Lei n. 13146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 20 set. 2017.
- _____. **Lei n.10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 20 set. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 set. 2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004, 170p.
- DECHICHI, Cláudia. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**, Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. (org.). **As Representações Sociais**, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro: Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2014.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria (orgs). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: UFPE, 2005.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM Marli (orgs.). **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 49 – 72.